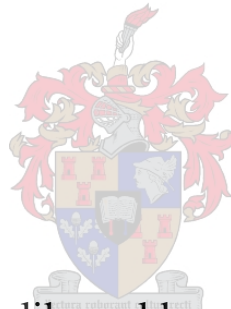


**Navorsing oor die rol van leierskap en bestuur in die
integrasie van die immigranteleerder in skole:
'n Vergelykende studie tussen vyf geselekteerde laerskole.**

deur

Hesna E. van Dewenter



Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die
graad van Magister in Opvoedkunde (Opvoedingsbeleidstudie) aan die
Universiteit Stellenbosch.

Studieleier: Dr. Nuraan Davids

Maart 2016

VERKLARING

Deur hierdie navorsingstudie elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat my eie, oorspronklike werk is, dat ek die outeursregeienaar daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui) en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

DATUM:

HANDTEKENING:

OPSOMMING

Immigrasie van bevolkingsgroepe na verskillende lande is 'n wêreldwye verskynsel. Verskeie redes word aangevoer vir die mensdom se soeke na 'n nuwe tuiste. Met die viering van demokrasie, wat 'n verwelkomende hand teenoor vreemdelinge uitgesteek het, tesame met maklik toeganklike grense, het Suid-Afrika ook 'n tuiste vir duisende immigrante geword. Immigranteleerders vergesel hulle ouers of familieledes. Die reg tot gelyke onderrig vir al ons leerders sluit ook immigranteleerders in wat noodgedwonge in 'n skool geïntegreer moet word.

Leierskap en bestuur verrig 'n waardevolle funksie in ons skole. Met my ondersoek poeg ek om uit te vind of skoolhoofde 'n fasiliterende rol in die integrasieproses van immigranteleerders speel, al dan nie, en indien wel, of dit gesetel is in die gesindheid of bestuurstyl van die hoof gesetel is? Respekteer hoofde die demokratiese beginsels van Suid-Afrika, waar gelyke regte, morele regverdigheid, diversiteit asook inklusiewe onderrig aan die orde van die dag is? Wat is skoolhoofde se beleefde ervaring van die immigranteleerder? Ek wou ook navorsers of ons nasionale beleide, as rigtingaanwysers, skoolhoofde sowel as immigranteleerders in die integrasieproses ondersteun, al dan nie.

Die vyf skole wat by my studie betrek is, verteenwoordig drie voormalige model C-skole en twee skole uit swak sosio-ekonomiese gebiede. Skole met verskillende demografieë en uit verskillende sosio-ekonomiese gebiede is dus ingesluit as verteenwoordigend van die huidige onderwyssituasie in Suid-Afrika. Immigranteleerders word in 'n mindere of meerdere mate in al die skole verteenwoordig.

Die doel van my studie was om nie alleen my leser bewus te maak van ons kwesbare immigranteleerders of die belangrike rol van die skoolhoof as pasaangeër nie, maar om my leser te inspireer om hom/haarself in die skoele van ons kosbare immigranteleerders te plaas en hulle sodoende daadwerklik te help om 'n regmatige sitplek in ons klaskamers te verdien.

My navorsingstudie het bewys dat die kosmopolitiese regte, asook die diversiteit, van die immigranteleerders nie deur alle hoofde gerespekteer word nie. Skoolhoofde besit steeds grootliks die mag om te besluit wie in hul skole toegelaat word, en omdat die uitdagings van die immigranteleerder hulle verblind, verrig nasionale beleide daarby geen ondersteuningsrol nie.

SLEUTELWOORDE: immigranteleerders; leierskap en bestuur; beleide; kosmopolitiese regte; diversiteit; inklusiwiteit; moraliteit; deernis

ABSTRACT

The migratory patterns of people to other countries – in search of a better life – is a global phenomenon. On a continent beset by civil and ethnic conflict, poverty, and unemployment, the newly democratic South Africa has become a much desired home. As such, South Africa has not only become a haven for those in search of a better life, but also the educational hope for thousands of immigrant children. True to its democracy, the South African constitution ensures the right to basic education for all children, including immigrants. However, whether these immigrant learners are in fact acknowledged, accommodated and integrated in South African schools, is another question.

In focusing on principals at five Western Cape schools, my research seeks to ascertain whether the leadership and management of a school play a role in the integration of immigrant learners. I specifically seek to understand whether there are any management structures and strategies in place in order to accommodate immigrant learners; and whether principals are prepared to act as agents of change in meeting the needs of immigrant learners, and also how educational policies address and support the needs of immigrant learners. The research was conducted at five schools: three former Model C schools, and two previously disadvantaged schools. Each of these schools has witnessed a significant growth in the number of immigrant learners.

The findings show that the cosmopolitan rights and the diversity of immigrant learners are not always respected by principals. Principals as school managers continue to act as gatekeepers in terms of which type of learner enters their schools. Immigrant learners struggle to become integrated as learners in the schools, in which they constitute a very small minority. Current education policies fail to take into account the challenges encountered by immigrant learners, and, as such, do little to address their needs.

KEYWORDS: immigrant learners; leadership and management; policy; cosmopolitan rights; diversity; inclusivity; morality; compassion

ERKENNING

My opregte dank en waardering gaan aan:

- Eerstens, die Here my God wat my as opvoeder gevul het met die passie en liefdevolle deernis vir my leerders. Ek loof U heilige naam.
- Dr Nuraan Davids, my studieleier, dankie vir u volgehoue aanmoediging, ondersteuning, geduld en waardevolle wysheid. U is vir my 'n rolmodel en 'n inspirasie. Dankie dat u my passie vir die immigranteleerder gesien het en my kon begelei op hierdie wonderlike, genotvolle reis. Ek is u ewig dankbaar.
- Die Universiteit Stellenbosch met die toekenning van my NRF-beurs. Ek waardeer die finansiële ondersteuning opreg.
- My man, Ettie, dogters, Jacolize en Emma, dankie vir julle geduld en ondersteuning met 'n vrou en mamma wat van die skool af ingeskuif het voor die rekenaar. Julle is deel van my wenspan. Ek is so lief vir julle.
- My ouers, jul gebede het my elke dag gedra. Ek loof die Here vir jul voorbeeld.
- Mev. Elsabé Rautenbach, my vorige skoolhoof, u voorbeeld het die saadjies van omgee vir die immigranteleerder in my hart gesaai. Jammer dat u nooit die voorreg sal hê om my navorsingstudie te lees nie, ek eer u nagedagtenis.
- Schadrack Nkuruntita, my pragtige immigranteleerder, dankie dat jy my lewe met jou pragtige voorbeeld verryk het.

- Die vyf skoolhoofde wat bereid was om deur middel van in-diepte onderhoude hulle insigte en kennis met my te deel.
- Marisa Honey en Jackie Viljoen vir die taalversorging en Nilana Loubser (Transcriptions Four-Zero-Six (Pty Ltd), vir die transkripsies van die onderhoude.
- Sarie Wilbers van die J S Gericke Biblioteek aan die Universiteit Stellenbosch en Edna Bohmer van Edulis Biblioteek (Wes-Kaapse Onderwysdepartement).

Do not judge me

Until you know me

Do not underestimate me

Until you have challenged me,

AND Do not talk about me until

You have talked to me.

(www.idlehearts.com)

INHOUDSOPGAWE

TITEL	i
VERKLARING	ii
OPSOMMING	iii
ABSTRACT	v
ERKENNING.....	vi
INHOUDSOPGAWE.....	viii
AFKORTINGS.....	xii

HOOFSTUK 1: INLEIDING

1.1 Inleiding	1
1.2 Doelwitte van die studie	2
1.3 Motivering / Rasionaal vir die studie	3
1.4 Agtergrond tot die studie	3
1.5 Teoretiese en konseptuele raamwerk – 'n beperkte oorsig	5
1.6 Die navorsingsprobleem.....	14
1.7 Hoofnavorsingsvraag	15
1.8 Onderliggende vrae	15
1.9 Navorsingsontwerp en -metodologie	16
1.9.1 Navorsingsontwerp.....	16
1.9.2 Metodologie	16
1.10 Metodes om data te verkry	16
1.11 Skole.....	18
1.11.1 Skool A.....	19
1.11.2 Skool B.....	19
1.11.3 Skool C.....	19
1.11.4 Skool D.....	19
1.11.5 Skool E	20
1.12 Persoonlike Struikelblokke (Uitdagings)	20
1.13 Etiese verklarings	21

1.14	Hoofstukindeling.....	21
1.15	Samevatting.....	21

HOOFTUK 2: TEORETIESE EN KONSEPTUELE RAAMWERK

2.1	Inleiding	23
2.2	Immigrasie: 'n Wêreldwye verskynsel.....	25
2.2.1	Redes vir Immigrasie	25
2.2.2	Immigrasie in Suid-Afrika	27
2.3	Die implikasies van die integrasieproses	30
2.3.1	Implikasies vir die immigranteleerder.....	30
2.3.2	Implikasies vir die skoolgemeenskap.....	33
2.4	Bestuur en leierskap in 'n skoolgemeenskap, veral met betrekking tot die integrasie van die immigranteleerder.....	35
2.5	Onderwysveranderinge en beleidsvorming 1994 tot 2014.....	39
2.5.1	Beleide wat immigrasie van immigranteleerders ondersteun	41
2.5.1.1	White Paper 6 – Building an Inclusive Education and Training System – 2001 Die fondasie van inklusiewe onderrig in Suid-Afrika.....	42
2.5.1.2	National Protocol for Assessment – 2011	43
2.5.1.3	National Policy Pertaining to the Programme and Promotion Requirements of the National Curriculum Statement (NPPPPR) – 2011.....	43
2.5.1.4	Policy on Screening, Identification, Assessment and Support – 2014.....	44
2.5.2	Bykomende Riglyne van die Departement van Basiese Onderwys	46
2.6	Beleide rakende skoolhoofde se rol asook verantwoordelikhede	48
2.6.1	PAM (Personnel Administration Measures) – Dokument	48
2.6.2	The South African Standard for Principalship	48
2.6.3	Verwagtinge wat beleide op skoolhoofde en opvoeders plaas.....	50
2.6.3.1	Die skoolhoof as bestuurder en leier moet die regte van al hul leerders ken en respekteer	50
2.6.3.2	Skoolhoofde en onderwysers moet nuwe menings oor diversiteit koester	52
2.7	Samevatting.....	54

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

3.1	Inleiding	55
3.2	Navorsingsontwerp en metodologie.....	55
3.2.1	Kwalitatiewe navorsing.....	58
3.2.2	Betroubaarheid en geldigheid van 'n kwalitatiewe navorsing	60
3.3	Data-samestelling	61
3.3.1	Onderhoudsvoering en transkribering van data	62
3.3.2	Dataverwerking	64
3.4	Navorsingsinhoud.....	65
3.4.1	Keuse van deelnemers	65
3.4.1.1	Skoolhoofde van geselekteerde laerskole in die Wes-Kaap.....	65
3.4.1.2	Geloofwaardigheid van 'n kwalitatiewe navorsing.....	70
3.5	Etiese aspekte van die studie.....	71
3.6	Beperkings van die studie	72
3.7	Rol van die navorser.....	72
3.8	Opsomming van die hoofstuk	73

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSANALISE EN BEVINDINGS

4.1	Inleiding	75
4.2	'n Toename van immigranteleerders in Wes-Kaap – 'n werklikheid of nie?	76
4.3	Identifisering van temas en subtemas.....	78
4.3.1	Beleidsvorming: 'n hulp of 'n las by die integrasieproses van immigranteleerders?	78
4.3.2	Skoolhoofde se beleefde ervaring van die immigranteleerder	81
4.3.3	Strategieë en bestuurstyle van skoolhoofde in die ondersteuning van immigranteleerders	86
4.3.3.1	Kommunikasie	91
4.3.3.2	Spanwerk.....	95
4.3.4	Skoolhoofde as agente van verandering erken die demokratiese regte, die diversiteit en die kosmopolitiese regte van die immigranteleerder.....	96
4.4	Vergelyking tussen vyf geselekteerde laerskole in die Wes-Kaap	99

4.5	Afsluiting.....	101
-----	-----------------	-----

HOOFSTUK 5: OPSOMMING VAN BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1	Inleiding	102
5.2	Opsomming van hoofbevindings	102
5.2.1	Die rol van beleide in die ondersteuning van immigranteleerders en die skoolhoof	103
5.2.2	Skoolhoofde se beleefde ervaring van immigranteleerders in Wes-Kaapse laerskole	108
5.2.3	Strategieë en bestuurstyle van skoolhoofde by die ondersteuning van immigranteleerders.....	111
5.2.4	Skoolhoofde as demokratiese burgers en immigranteleerders.....	115
5.3	Gevolgtrekking.....	115
5.3.1	Skoolhoofde en respek vir die kosmopolitiese regte van die immigranteleerder	116
5.3.2	Skoolhoofde en morele regverdigheid teenoor die immigranteleerder	117
5.3.3	Skoolhoofde en respek vir die immigranteleerder se diversiteit	120
5.3.4	Speel skoolhoofde 'n rol om die integrasie van immigranteleerders te bevorder, al dan nie?.....	124
5.4	Aanbevelings	126

HOOFSTUK 6: SAMEVATTING, SELFREFLEKSIE EN AFSLUITING

6.1	Samevatting.....	128
6.2	Selfrefleksie en afsluiting.....	131

BRONNELYS	133
-----------------	-----

ADDENDUM A: Stellenbosch Universiteit – Toestemmingsbrief	
---	--

ADDENDUM B: Gestruktureerde vrae aan skoolhoofde	
--	--

ADDENDUM C: Transkripsie van onderhoud	
--	--

ADDENDUM D: Oorspronklike briefie van Schadrack Nkurunziza	
--	--

AFKORTINGS EN AKRONIEME

AIDS –	Acquired immune deficiency syndrome
ANA –	Annual Nasional Assessments
CSTL –	Care and Support for Teaching and Learning
DBO –	Departement van Basiese Onderwys
DBST –	District-based Support Team
DoBE –	Department of Basic Education
HIV –	Human immunodeficiency virus
ILST –	Institutional Learning Support Team
NCESS –	National Committee on Education Support Services
NCSNET –	National Commission on Special Needs in Education and Training
NPPPR –	National Policy Pertaining to the Programme and Promotion Requirements of the National Curriculum Statement
PAM –	Personnel Administration Measures
RSA –	Republiek van Suid – Afrika
SASSA –	South African Social Security Agency
SIAS –	Policy on Screening, Identification, Assessment and Support
UN DESA –	United Nations Department of Economic and Social Affairs
ANDP –	United Nations Development programme
UNESCO –	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
WCED –	Western Cape Education Department
WKOD –	Wes-Kaap Onderwysdepartement

HOOFSTUK 1

INLEIDING

UBUNTU – I am, because we are!

1.1 Inleiding

Suid-Afrika het die afgelope paar jaar radikale politieke veranderings ondergaan. Hierdie veranderings het direkte invloede op skole en skoolbestuur gehad. Die grootste uitdaging van die post-apartheidsregering was om alle vorme van diskriminasie in die onderwys uit te wis en 'n stelsel met gelyke regte vir elke leerder in die land te verseker. Hierdie regte word ook deur die Suid-Afrikaanse grondwet onderstreep. Artikel 29 van die grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, Wet nr. 108 van 1996 (Republic of South Africa, 1996:13) bevestig onder andere dat elke Suid-Afrikaanse burger 'n reg tot onderwys (tot en met graad 9) asook opleiding het.

Die nuwe demokratiese onderwysstelsel respekteer dus menslike waardes soos vryheid, regverdigheid en gelykheid. Die Suid-Afrikaanse grondwet (nr. 108 van 1996) brei verder hierdie regte uit deur te verklaar dat elkeen daarop geregtig is om in die taal asook in die openbare instansie van hulle keuse onderrig te ontvang. Verder maak die grondwet (nr. 84 van 1996) voorsiening vir alle vorms van diversiteit. Faktore soos immigrasie, kolonialisme en, globalisering het veroorsaak dat leerders van verskillende kultuurgroepe 'n tuiste in Suid-Afrika gevind het. Suid-Afrika se demokratiese onderwysstelsel het 'n verwelkomende houding ten opsigte van enige leerder wat die onderwys wil betree.

Verskeie immigranteleerders, van veral ons buurlande, het dus die klaskamer betree. Die immigrasie van die leerders kan volgens Vandeyar (2011:1) toegeskryf word aan hoe maklik, hoewel onwettig, dit is om oor Suid-Afrikaanse grense te beweeg. Tydelike verblyfpermitte word aan die leerders uitgereik en die naaste skool in die omgewing word verplig om aan die leerders die nodige opvoeding en onderrig te gee. Soos die bevolking dus vermeerder, word die uitdagings van immigranteleerders 'n realiteit in ons skole. Alhoewel 'n inklusiewe onderwysstelsel die vorige stelsel van apartheid vervang het, is skoolhoofde egter skepties om immigranteleerders in skole te aanvaar.

1.2 Doelwitte van die studie

Die doel van en motivering vir hierdie studie was om te bepaal of leierskap en bestuur in Suid-Afrikaanse skole 'n fasiliterende rol speel ten opsigte van die integrasie van immigranteleerders. Ek wou vasstel of integrasie van hierdie leerders gesetel is in die gesindheid of bestuurstyl van leierskap en bestuur en of die ekonomiese ligging van die skool 'n rol speel in die integrasieprose, al dan nie. Dit wil voorkom asof skoolhoofde huiwerig is om immigranteleerders te aanvaar omdat hulle nie kans sien vir die uitdagings wat hierdie leerders met hulle saambring nie. Seëvier diversiteit regtig in ons skole of verkies skoolhoofde om die status quo te handhaaf en 'n gevoel van skyndiversiteit te skep? Diskriminasie was aan die orde van die dag gedurende die apartheidsjare, maar soms wil dit lyk asof hierdie praktyk steeds in die geval van onskuldige immigranteleerders geld. 'n Mens kan dus vra of die tyd nie aangebreek dat skoolhoofde hulle persepsies, gesindhede en persoonlike ondervindinge op die agtergrond skuif en hulle vir die regte van hierdie leerders beywer nie.

Deur middel van my navorsing wou ek eerstens skoolhoofde motiveer en inspireer om hierdie leerders nie weg te wys nie, maar om hulle 'n geleentheid te gee in 'n demokratiese Suid-Afrika waar die beginsels van diversiteit en inklusiwiteit bepleit word. Skoolhoofde speel 'n belangrike rol om kruis-kulturele brûe in skole te bou waar leerders van verskillende kulture mekaar kan verryk asook moet respekteer.

Tweedens wou ek skoolhoofde bemagtig om agente van verandering te word en die uitdagings as geleenthede aan te gryp om 'n verskil in ons immigranteleerders se lewens te maak. Gedurende die Wêreldkonferensie oor leerders met spesiale onderwysbehoefte wat in 1994 gehou is, is die Salamanca Verklaring en Aksieraamwerk vir Spesiale Onderwysbehoefte aanvaar. Hierdie dokument bevestig dat leerders met leerprobleme toegang moet hê tot hoofstroomskole en dat leerders se spesiale verskille erken en ondersteun moet word (Walton, 2006:20-21, 24-25). Immigranteleerders, met hulle unieke behoeftes, is dus ook daarop geregtig om onderrig te ontvang in 'n skool van hulle keuse om sodoende hulle maksimale potensiaal te bereik. Skoolhoofde kan hulle skole so bestuur en lei dat hierdie droom verwesenlik word. Derdens wou ek skoolhoofde laat besef dat dit hulle morele plig is om hierdie leerders, wat deel van ons

reënboognasie, 'n kans te gun in 'n land met 'n ryk kulturele diversiteit. Skoolhoofde kan 'n sleutelrol speel om leerders se lewens te verryk en sodoende toesien dat demokrasie in skole seëvier. “At the micro level, moral purpose in education means making a difference in the life chances of all students. At macro level, the moral purpose is education’s contribution to societal development and democracy” (Fullan, 1999:1).

1.3 Motivering/Rasionaal vir die studie

As leerondersteuningsonderwyser het ek agtergekom dat immigranteleerders met gemengde gevoelens verwelkom word. Verskeie redes kan hiervoor aangevoer word. Die leerders betree nie alleenlik skole met kulturele en sosiale verskille nie, maar wel ook met ernstige taalagterstande wat die integrasie van die leerders bemoeilik en die skoolhoof met baie uitdagings laat.

Coleman, Thurlow en Bush (2003:209) voer aan dat strategiese beplanning en bestuur skoolhoofde in staat stel om skole steeds effektief en doelgerig te bestuur te midde van 'n klimaat van ongehoorde druk as gevolg van veranderings wat onsekerhede bring. Alhoewel verskeie departementele beleide die afgelope paar jaar die lig gesien het, koester hierdie leerders verdere verwagtinge en bring hulle verskeie uitdagings na die skool toe.

Die immigrasie van hierdie leerders in Suid-Afrikaanse skole in bied baie uitdagings aan skoolhoofde, tog het hierdie leerders dieselfde demokratiese regte wat vir almal verklaar word. Hoofde het 'n morele verpligting teenoor hierdie leerders om hulle as kosmopolitiese burgers in nood te laat welkom voel (Kant, aangehaal in Benhabib, 2004:36). Volgens Fullan (2003:30) is die morele plig van elke hoof, om 'n verskil vir die individu, asook in die skool, distrik en gemeenskap te maak.

1.4 Agtergrond tot die studie

Met 'n verlede van segregasie, maar 'n hede en toekoms van demokrasie verdien immigranteleerders 'n volwaardige plek in ons klaskamers. Volgens Meier (2004:69) speel onderwys 'n belangrike rol in die bemagtiging van rolspelers om verskille ten opsigte van ras, geloof, taal, lewenstyl, kultuur en geslag te erken, te aanvaar en te waardeer. Meier sê verder dat

dit wel 'n reuse-uitdaging is om diversiteit in ons skole te laat seëvier. Diversiteit, volgens Fullan (1999:2) beteken “different races, different interest groups, different power bases and basically different lots in life... there are great tendencies to keep people different to ourselves at a distance”. Ten spyte van menslike gevoelens oor diversiteit het elke leerder die fundamentele reg om te leer, soos die burgerregte-aktivis, W.E.B. du Bois (aangehaal in Coleman & Early, 2005:116) dit stel:

We should fight to the last ditch to keep open the right to learn, – we must insist on this to give children the fairness of a start which will equip them with such an array of facts and such an attitude towards truth that they have a real chance to judge what the world is and what greater minds have thought it might be.

Diversiteit in Suid-Afrikaanse skole word omvat deur inklusiewe onderwys, waarin die regte van alle leerders soos vervat in die Suid-Afrikaanse grondwet (Wet nr. 108 van 1996) erken word. Inklusiewe onderwys word ondersteun deur verskeie beleide, soos byvoorbeeld die: Guidelines for Full-service/Inclusive Schools (Department of Basic Education [DoBE], 2009); Action Step: National Model (DoBE, 2010a); en Guidelines for Responding to Learner Diversity in the Classroom through Curriculum and Assessment Policy Statements (DoBE, 2011a); en Witskrif 6 (DoBE, 2001) *Special Needs Education, Building an Inclusive Education and Training System*. Hierdie beleide het pilare in Suid-Afrikaanse skole geword om te verseker dat alle leerders gelykmatige onderriggeleenthede kry om hulle maksimale potensiaal te bereik.

Selfs met bogenoemde beskikbaar, is skoolhoofde skepties om immigranteleerders in hulle skole te aanvaar. Meier (2004:70) beweer dat navorsing getoon het dat verandering moet plaasvind sodat diversiteit in skole kan seëvier. Volgens Lumby (2003:102) is verandering 'n komplekse en ontwykende proses. Fullan (1993:19) stem hiermee saam en voeg by dat produktiewe onderwysverandering op die grens tussen te veel beheer en chaos val. Die skoolhoof, tesame met die bestuur van die skool, speel daarom 'n sleutelrol by die skep van 'n klimaat van ondersteuning in die skool en hulle leierskapstyl moet dit beklemtoon.

Volgens Shields (2003:25) sal kruis-kulturele leiers bly soek na beter antwoorde deur die skool vir alle leerders inklusief en toereikend te maak sodat elke kultuurgroep sy volle potensiaal in die skool kan bereik. Fullan (2002:3-4) beskryf so 'n skoolhoof as 'n “culture change principal” of (CCP), wat spreek van persoonlike eienskappe soos hoop, entoesiasme en energie. Hierdie hoof maak ook staat op vyf kernkomponente, naamlik: leierskap, morele waardes, verhoudings, kennis en begrip.

Alhoewel die veranderingsproses baie uitdagings teweegbring, is ons as onderwysers moreel verplig om aan die talle immigranteleerders wat angstig op ons wag, leiding te verskaf vir 'n toekoms wat tans vir hulle onseker lyk. Hierin lê die behoefte gesetel dat elke skoolhoof as kultuurveranderende leier die pas moet aangee deur die immigranteleerders se regte, moraliteit en diversiteit te erken.

1.5 Teoretiese en konseptuele raamwerk – 'n beperkte oorsig

Met hierdie studie het ek eerstens gekyk na die globale immigrasieproses, waarna ek meer spesifiek op Suid-Afrika se immigrasie-uitdaging gekonsentreer het. Tweedens het ek die implikasies wat die immigranteleerders vir ons skole inhou, ondersoek. Derdens het ek 'n deeglike studie gemaak van die beleide wat immigranteleerders ondersteun, asook die verwagtinge wat hierdie beleide op skoolhoofde en opvoeders koester om hierdie leerders te ondersteun. Laastens het ek op tipiese uitdagings wat skoolhoofde met die integrasie van immigranteleerders in hulle skole ervaar, gekonsentreer.

1.5.1 Immigrasieproses globaal en na Suid-Afrika

Die immigrasie van bevolkingsgroepe na verskillende lande is 'n wêreldwye verskynsel. Redes vir immigrasie word in verskeie bronne in die stoot- en trekfaktore verdeel (Dalton, 2006:4, Senker, 2008:8). Volgens Benhabib (2004, in Osborn, 2010:119) is tradisionele begrippe en politieke eienaarskap wat op soewereine opvattinge van die staat gebaseer word asook territoriale integriteit as gevolg van globalisering besig om te vervaag. Senker (2008:6) stem saam dat oorlog, natuurrampe en beter landbougeleenthede nie meer die hoof oorsaak van migrasie is nie: “We now live in an era of globalisation, in which countries are becoming more closely linked together through the growth of trade, communication, travel and culture.”

Die World Migration Report voer aan dat daar drie miljoen mense weekliks na ander stede migreer (UN. Habitat, 2009, World Migration Report – 2015). Verder voer hierdie verslag aan dat daar 'n geskatte 232 miljoen internasionale migrante is (UN DESA, 2013). Vyftig persent van alle internasionale immigrante vestig hulle in hoë-inkomste lande soos Australië, Kanada, die Verenigde State en Europese lande soos Frankryk en Duitsland (2015). Immigrasiegetalle het dus in so 'n mate toegeneem dat Frankryk en Duitsland reeds sedert 1980 verskeie burgerskapwette moes aanpas as 'n direkte uitvloeisel van hernude immigrasiedruk (Thomas, 2006:237).

Die immigrasieproses na Suid-Afrika is deurdrenk van politiek. Na 1986 het swart immigrasie na Suid-Afrika gewettig geword (Klotz, 2012:196). Deur die 1991 Wet op Vreemdelinge-beheer – deur waarnemers beskryf as die laaste apartheidswet – is immigrasie steeds deur streng beheer en 'n uitsettingsmentaliteit bestuur (Facchini, Mayda & Mendola, 2013:327).

Met die afskaffing van apartheid en die koms van die nuwe demokratiese Suid-Afrika waar die klem nou op menseregte val, het immigrasie drasties toegeneem. Met die Immigrasiewet van 2002 en dié wysiging in 2004 het gesindhede ten opsigte van immigrasie laat verander. Immigrasie word nou gesien as 'n ontwikkelingsinstrument vir Suid-Afrika en omliggende buurlande (Crush, 2008). Wettige en onwettige immigrante uit verskillende buurlande het hierdie geleentheid aangegryp om Suid-Afrika hul tuiste te maak.

Die immigrasieproses is te wyte aan stoot- en trekfaktore (Dalton, 2006:4; Senker, 2008:8). Die meeste immigrante probeer vlug uit hulle benarde posisie van werkloosheid, armoede en oorloggeteisterde gebiede. Solomon (2000:1) bevestig dat “large numbers of illegal aliens are flocking to South Africa’s relatively tranquil shores ... Fleeing from environmental catastrophe, economic decline and political instability”. Ander word egter deur nuwe werksgeleenthede asook sakemoontlikhede gelok.

Immigrasie word met gemengde gevoelens beskou. Volgens Solomon (2000) is die meeste Suid-Afrikaners negatief ten opsigte van veral onwettige immigrasie, omdat dit die misdadisyfer verhoog. As ongeskoolde arbeiders ontnem immigrante landsburgers ook hul werk (Solomon,

2000). Oudminister Buthelezi (2002, aangehaal in Guinness, 2002:92) het in 'n heftige aanval teenoor die immigranteburgers die volgende stelling ge-uit: “The presence of illegal aliens impacts on housing, health services, education, crime, drugs, transmissible diseases – need I go on?”

Tog beskou baie werknemers immigrante as noodsaaklik vir ekonomiese groei. Immigrante arbeiders werk vir laer lone, is ook beter geskool as plaaslike werkers en is harde werkers (Guinness, 2002:92).

Ten spyte van die negatiewe konnotasie van immigrante burgers moet die inwoners van 'n land, volgens Senker (2004:45), onderrig word oor die positiewe invloed van immigrasie. Dit sal ons in staat stel om almal in 'n gelukkige omgewing saam te lewe. Opvoeding wat betref van hierdie positiewe aspekte moet in ons skole geskied, waar leerders geleer moet word om mekaar te respekteer asook om mekaar se belange te bevorder, maar tog het die immigrasieproses verskeie implikasies wat onderrig bemoeilik.

1.5.2 Die implikasies van die immigrasieproses vir Suid-Afrikaanse skole

Die immigrasie van volwassenes het 'n ernstige uitwerking op Suid-Afrikaanse skole, want leerders van verskillende immigrante kultuurgroepe probeer om hulle eie identiteit in Suid-Afrikaanse skole te vind. Vandeyar (2011:1) beskryf dit soos volg: “For these immigrant youth, forging a sense of identity may be their single greatest challenge.” Dit is slegs een van die baie uitdagings wat hierdie leerders moet oorkom.

Leerders kom gewoonlik uit 'n stresvolle sosio-ekonomiese agtergrond vol emosionele uitdagings. Spomer (2001) sê dat die meeste immigranteleerders eerstens die skool met 'n geweldige taalagterstand betree. Verder moet hierdie leerders die nuwe klasroetine begryp en laastens moet hulle ook goeie gedrag kan handhaaf. Sosiale, kulturele en taaluitdagings van immigranteleerders word die uitdagings van onderwysers in wie se klasse hierdie leerders onderrig moet ontvang.

Skoolhoofde word verplig om aan diverse leerders se behoeftes aandag te skenk en, volgens Riehl, (2000:55) beteken dit nie slegs dat hulle hulle gesindheid ten opsigte van hierdie leerders moet verander nie, maar om 'n inklusiewe skoolkultuur te bevorder, alternatiewe onderrigprogramme te implementeer asook verhoudingsbou tussen die skool en die gemeenskap te bevorder. Hierdie leerders het net soveel regte as elke ander leerder in die skool (UNESCO, 2009:9).

Meier (2004:69) stem saam dat onderwys 'n belangrike rol speel om bevolkingsgroepe daarvoor toe te rus om mekaar te aanvaar en te erken, asook om verskille ten opsigte van gesindheid, taal, kultuur, herkoms en geslag te waardeer. Fullan (1999:2) beweer dat die mensdom geneig is om mense wat verskil op 'n afstand te hou, maar ter wille van morele doelwitte moet interaksie en belangstelling tussen groepe aangemoedig word.

Meier (2004:72) voer aan dat, om diversiteit in Suid-Afrikaanse skole te laat seëvier, moet skoolhoofde oor hul bestuurstyl besin. Riehl (2000:60), sowel as Swart en Pettipher (2011:21); beaam dat skoolhoofde hulle verantwoordelikhede moet beseef en leiding moet neem. Fullan (1999:1) asook Kaser en Halbert (2009:34) beweer verder dat skoolhoofde 'n morele verpligting het ten opsigte van elke leerder in die skool. Skoolleierskap behels om 'n verskil te maak in elke leerder se lewe ten spyte van die leerder se herkoms, sosio-ekonomiese status, geslag, seksuele oriëntasie of geografiese ligging (Kaser & Halbert, 2009:34).

1.5.3 Beleide wat immigranteleerders ondersteun

Die Departement van Basiese Onderwys (DBO) het verskeie beleide die lig laat sien om immigranteleerders en hulle spesifieke uitdagings te ondersteun. Hierdie dokumente word ingesluit onder deur die oorkoepelende term inklusiewe onderwys wat die gees van 'ubuntu' in 'n demokratiese Suid-Afrika onderskryf. Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, nr. 108 van 1996, verskaf die grondslag vir gelyke regte vir alle Suid-Afrikaners. Die grondwet (beklemtoon in artikel 29) ook die regte tot basiese onderwys vir almal (Meier, 2004:70).

Die Suid-Afrikaanse Skolewet, nr. 84 van 1996 (Meier, 2004:70) beklemtoon dat diversiteit ten opsigte van toelatingsvereistes, taalbeleide en vryheid van godsdiens of enige ander oortuigings gerespekteer moet word.

Die belangrikste beleid wat egter die basis van alle ondersteuningsbeleide vorm is White Paper 6, Building an Inclusive Education and Training System (DoBE, 2001). Dit voorsien 'n raamwerk vir hoe om inklusiewe onderwys in Suid-Afrika 'n werklikheid te maak. Dit beklemtoon verskeie beginsels, en strategieë om inklusiwiteit in skole te bevorder, sodat alle leerders ten spyte van hul agterstande, tot hulle volle potensiaal sal groei, ontwikkel, en maksimale onderrig sal geniet. Ander beleide wat White Paper 6 ondersteun, is die National Protocol for Assessment (DoBE, 2011), National Policy Pertaining to the Programme and Promotion Requirements of the National Curriculum Statement (NPPPR: DoBE, 2011) en laastens Policy on Screening, Identification, Assessment and Support (DoBE, 2014).

Verskeie departementele riglyne wat in-diepte inklusiewe onderwys bevorder, is byvoorbeeld, die Guidelines for Full-service/Inclusive Schools (DoBE, 2009), die Guidelines for Responding to Learner Diversity in the Classroom through Curriculum and Assessment Statements (DoBE, 2011a), Guidelines for Alternative and Adaptive Methods of Assessment Gr R – 12 (DoBE, 2014a), ensovoorts. In die Staatskoerant van 16 Mei 2014 (DoBE, 2014d) word breedvoerig bespreek hoe leerders met agterstande ten opsigte van leer geassesseer moet word.

Beleide wat hoofde ondersteun deur hulle pligte en verantwoordelikhede te beskryf, is ook deur die Departement van Basiese Onderwys gepubliseer. Die twee belangrikste dokumente wat volgens my, skoolhoofde leiding gee rakende hulle pligte is die PAM (Personnel Administration Measures) (DoBE, 1999) asook die The South African Standard for Principals (DoBE, 2014c).

Alhoewel hierdie beleide veronderstel is om die integrasie van leerders in skole te vergemaklik beweer Meier (2004:70) dat dit naïef sou wees om aan te neem dat inklusiewe onderrig en die erkenning van die onderrigregte van alle leerders in alle skole plaasvind. Skoolhoofde is skepties oor die toelating van immigrante leerders. Hulle besef dat die teenwoordigheid van hierdie

leerders in hulle skole sekere verantwoordelikhede en verwagtinge van hulle as skoolbestuurders, asook op die skoolgemeenskap sal vereis.

1.5.4 Verwagtinge wat beleide op skoolhoofde en onderwysers plaas

Met verskillende beleide beskikbaar, word daar druk op hoofde en onderwysers uitgeoefen om immigranteleerders nie alleen in skole te akkommodeer nie, maar ook suksesvol te ondersteun deur middel van 'n aangepaste kurrikulum, alternatiewe assessering en die nodige intervensies, asook deur die skep van 'n inklusiewe klimaat in die skool. Meier (2004:70) stel dit soos volg: “As schools become increasingly diverse, pressure is being brought to bear on schools, educators and learners to find new approaches for managing diversity.”

Skoolhoofde moet daarop voorbereid wees om gehoor te gee aan die behoefte van diversiteit deur middel van multikulturele leierskap. Gardiner en Enomoto (2006:562-563) bevestig dit deur te sê dat skoolhoofde hoë verwagtinge van al hulle leerders moet koester ten spyte van hulle agterstande. Tweedens moet hoofde inklusiewe praktyke bevorder en self passievolle agente van verandering moet wees, en derdens moet hulle brugbouers wees tussen die skool en die gemeenskap.

Skoolhoofde word deur die skolewet en onderwysbeleide ondersteun. Martin Prew, direkteur van die Sentrum van Onderwys en Beleidsontwikkeling asook voormalige direkteur en waarnemende hoof van die Nasionale Departement van Onderwys, Bestuur en Beheer sê prontuit dat die skolewet nie alle skole in Suid-Afrika verteenwoordig nie en dalk hersien moet word. Hy voel dat skole in landelike gebiede uitgesluit word (Prew, 2009:2).

Beleide is gereed, maar volgens Haydon (2007:42) is skoolhoofde professionele persone wat self kan besluit hoe om beleide in hulle spesifieke skoolomstandighede te implementeer. Skoolbestuur en leierskap speel dus 'n belangrike rol om toe te sien dat onderwysbeleide gerespekteer word. Hierdie beleide verrig 'n belangrike funksie om die integrasie van immigranteleerders in Suid-Afrikaanse skole te ondersteun.

1.5.5 Rol van leierskap en bestuur ten opsigte van immigrante leerders

Die belangrikste rol van 'n skoolhoof is om immigranteleerders se kosmopolitiese regte te erken in die vorm van universele gasvryheid, (Waghid, 2009b:88). Hierdie regte gee die immigranteleerder, as wêreldburger, die reg om 'n skool van hul keuse by te woon en om ondersteun te word. Hierdie leerders moet dus, ten spyte van hul afkoms en kultuur, in 'n diverse skoolklimaat opgeneem en verwelkom word. Die gesindheid van die hoof moet deurwerk na sy personeel sodat leerders nie soos Waghid (2009b:89) dit stel, subtiel uitgesluit word van sekere regte nie. Hierdie regte behels gelyke onderrigregte sodat optimale leer kan plaasvind en leerders hulle volle potensiaal kan bereik.

Skoolhoofde moet dus volgens Meier (2004:72) besluit hoe om diversiteit in hul skool te bestuur. Hul moet dus 'n duidelik begrip hê van die samestelling van die skool om in die behoeftes van hul leerders te voorsien. Die diversiteit van immigranteleerders moet gerespekteer en gekoester word. Skoolhoofde moet dus volgens Swart en Pettipher (2011:21) hul verantwoordelikheid besef en deur hul voorbeelde personeel lei, sodat die skool 'n ondersteunende, omgee-gemeenskap word.

Die ontwikkeling van inklusiewe praktyke en strukture moet vergesel word van begrip en waardes wat aanleiding sal gee tot volhoubare verandering (Riehl, 2000:60). Volgens Riehl (2000:62) staan inklusiewe praktyke op twee pilare: die bevordering van onderrig en leer sodat diverse leerders sukses ervaar, asook die skep van 'n ondersteunende skoolkultuur. Meier (2004:72) stem saam dat hierdie verborge ondersteunende kurrikulum, 'n belangrike voorkomingsrol speel.

'n Baie belangrike rol van die skoolhoof is om samewerking te bevorder. Volgens Swart en Pettipher (2011:21) maak onderwysers, ouers en leerders deel uit van 'n gemeenskap waar 'n gevoel van samehorigheid gekweek word (Landsberg, Kruger & Swart, 2011:21). Samehorigheid tussen lede versterk die ondersteuningsbasis van die leerders. Friend en Cook (2009, angehaal in Swart en Pettipher) beskryf samewerking as 'n styl van direkte interaksie tussen twee gelyke partye wat hulle vrywilliglik in besluitneming ten opsigte van 'n gemeenskaplike doel verbind. Nur en Nur-Awaleh (2013:13) beaam dat samewerking en vertrouensverhoudings tussen

immigranteleerders se rolspelers bevorder moet word. Dit bevorder dus dialoog en begrip. Samewerking sluit aan by kosmopolitisme, waar individuele en kulturele verskille mekaar ontmoet en verryk (Hansen, 2009).

Skoolhoofde moet volgens Fullan (1993) eers weer die volgende vrae beantwoord: Hoekom het ek in die eerste plek 'n onderwyser geword? Watter nalatenskap wil ek agterlaat? Waarvoor staan ek as leier? Indien 'n skoolhoof hierdie vrae nie kan beantwoord nie sal hy met 'n leegheid gevul word (Fullan, 1993). Hierdie is belangrike vrae wat 'n skoolhoof moet beantwoord voor hy/sy immigranteleerders suksesvol kan bestuur en lei. 'n Skoolhoof moet sy/haar beroep met erns, maar ook met deernis en passie, bejeën indien hy/sy 'n verskil in die skoolgemeenskap wil bewerkstellig. Skoolhoofde moet agente van verandering word (Fullan, 1993).

Hoofde vervul dus 'n oneindig belangrike rol om as leier van 'n skoolgemeenskap die hand van verwelkoming uit te steek. Waghid stel dit as volg, “Hospitality can manifest itself only if South African local communities can begin to offer a welcoming hand to beleaguered immigrants by supporting their integration...” (2009b:89-90). Dit onderskraag die verantwoordelikhede asook pligte van demokratiese burgers (Waghid, 2009b:90). Skoolhoofde in Suid-Afrika moet die boodskappers van hierdie demokratiese norme wees.

1.5.6 Uitdagings wat deur skole/hoofde/onderwysers ervaar word

Skoolhoofde en hulle bestuurstyl om optimale leer vir elke leerder te verseker, word gedurig onder die vergrootglas geplaas. Volgens Van der Westhuizen, Mosoge en Van Vuuren (2004) ervaar beginner skoolhoofde groot intensiteit by die hantering van probleme soos tekorte aan skoolfondse, skooltoerusting en ouers se ongeletterdheid. Moloi (2007:465) bevestig dit en meld ook verder die uitdaging van die taalagterstande van immigranteleerders.

Die teenwoordigheid van immigranteleerders in die klaskamer bring ook nog verdere uitdagings vir skoolhoofde. Om suksesvolle integrasie van hierdie leerders te verseker moet die leerders se behoeftes die hoof gebied word. Marchese (in Drago-Severson, 2004:40), 'n voormalige skoolhoof, sê dat die model, een grootte pas almal, nie in die onderwysveld geld nie, en dat individuele behoeftes aandag moet geniet.

Immigranteleerders het unieke behoeftes. Tamer (2014) sê dat die skool sy klaskamerpraktyk, gemeenskapsbetrokkenheid asook hoe kulturele verskille gaan hanteer word, moet herdink. Sy sê verder dat onderwysers immigranteleerders aanvanklik as 'n bedreiging ervaar, tog kan hierdie leerders met hulle uiteenlopende kulturele agtergronde die klaskamer verryk. Onderwysers kan gedwing word om tot ander insigte, waarby alle leerders kan baat te kom. Skoolleiers moet hulle egter oopstel vir verandering (Tamer, 2014).

Volgens Fullan (1993:19) is verandering 'n komplekse proses en lê tussen chaos en oormayige beheer. Dit gee aanleiding tot verwardheid, frustrasie asook ontmoediging. In 'n uiteenlopende skoolkultuur waar verandering aan die orde van die dag is, is dit uiters belangrik dat skole sal vasstel wat hulle morele doel is en daaraan getrou sal bly. Die morele doel van die onderwys is om 'n verskil te maak in die lewensverwagtinge van elke leerder (Fullan, 1999:1).

Skoolhoofde staan voor die uitdaging om hulle eie leierskapstyle te ondersoek en te verander. Immigranteleerders het sekere karaktereienskappe wat herken en verstaan moet word as skoolleiers die leerders suksesvol wil onderrig (Nur & Nur-Awaleh, 2013:7). Shields (2003:23) beweer dat kruis-kulturele leierskap van kritiese belang is in die een-en-twintigste eeu, want alle leiers moet oor kultuurgrense heen werk. Kruis-kulturele leierskap is nou verbind aan transformatiewe leierskap, waar individue saamwerk en mekaar ophef (Goeglein & Hall, 2001, in Shields, 2003:21). Skoolhoofde sal moet besin oor watter leierskapstyl die skoolgemeenskap die beste sal bevoordeel om maksimale potensiaal te bereik.

Hoofde moet verder onderwysers inspireer en lei deur die voorbeeld te stel om sodoende volgens Garrett en Morgan (2002) 'n warm, verwelkomende klimaat te skep, asook om bewus te wees van die verskille tussen die diverse leerders wat van hulle unieke wesens maak. Om werklik 'n verskil in die immigranteleerders in jou klas te maak, beteken om die etimologie van hierdie leerders se frustrasies te verstaan wanneer hulle die skoolomgewing betree (Garrett & Holcomb, 2005:50).

Die grootste uitdaging van skoolhoofde is dus om die demokratiese regte van immigranteleerders as 'n kosmopolitiese, wêreldburgers te erken en te respekteer. Dit bly die verantwoordelikheid van instellings soos skole om ag te slaan op die aspirasies van immigranteleerders en om hulle nie soos vreemdelinge wat geen onderrigregte het nie, te hanteer (Waghid, 2009a:6).

1.6 Die navorsingsprobleem

Skoolhoofde in Suid-Afrika moet daarvan bewus wees dat die instroming van immigranteleerders in ons skole is 'n werklikheid is. Volgens Garrett en Holcomb (2005:58) moet ons wegbeweeg van ontkenning en eerder aanvaarding bewerkstellig. Skole kan hulle op hierdie veranderingsproses voorberei sodat die behoeftes van alle leerders in die skool vervul kan word.

Alle leerders het die reg op onderrig. By die Konferensie teen die Diskriminasie in Onderwys, wat deur die UNESCO-konferensie in 1960 aanvaar is, is die volgende opgeteken: dat die Organisasie verplig word om nie alleen diskriminasie in die onderwys te verban nie, maar ook gelyke regte vir alle leerders te waarborg (UNESCO, 2009:9).

Immigranteleerders is kosmopolitiese, wêreldburgers en het 'n reg op onderrig in enige land wat hulle verkies om hulle tuiste as burgers te maak. Waghid (2009a:5) stel dit baie sterk: “It becomes the cosmopolitan responsibility of a sovereign institution to attend to the desired aspirations of immigrant students and not to treat them as aliens who do not have a right to education.”

Tog in die demokratiese Suid-Afrika, waar regte vir almal sedert 1994 nie genoeg beklemtoon kan word nie, is alle hoofde nie juis ten gunste daarvan om hierdie leerders in hulle skole toe te laat nie. Immigranteleerdereerders het verskeie risikofaktore wat integrasie bemoeilik. Hoofde verkies dus om die status quo te handhaaf, omdat die onderwysstelsel fundamenteel konserwatief is (Shields, 2003:278). Die DBO het verskeie beleide asook riglyne gepubliseer om immigranteleerders te ondersteun. Die rol van die skoolhoof is om toe te sien dat dié beleide gerespekteer asook geïmplementeer word.

Om suksesvolle integrasie in skole te verseker, moet die skoolhoof dus nie alleen 'n agent van verandering wees nie, maar hy moet ook die personeel kan inspireer en motiveer om in sy/haar voetspore te volg. Skoolhoofde moet deur middel van hulle leierskapstyl die integrasieproses van die leerders vergemaklik en 'n verwelkomende klimaat skep. Skoolhoofde moet volgens Landsberg et. al., (2011:21) hul verantwoordelikheid besef om die skool in 'n ondersteunende omgewing te omskep. Volgens De Klerk-Luttig (2012) word skole as “heilige plekke” gesien. Sy voel dat skole hulle prestasie-karakter asook morele karakter afskeep en politieke speelballe geword het. Die hoof morele doelwit van elke skoolhoof moet wees om 'n verskil in 'n leerder te weeg te bring (Fullan, 2003:30). Om dié doelwit te bereik moet ons oor kultuurgrense heen beweeg en die immigranteleerders as wêreldburgers 'n sitplek in ons klaskamers gee.

As ons die immigranteleerders 'n kans in 'n demokratiese Suid-Afrika wil gun sal ons ons visies en oortuigings in aksies moet omskakel (Shields, 2003:278).

1.7 Hoofnavorsingsvraag

Die huidige navorsing is deur die volgende vraag gerig. Wat is die rol van leierskap en bestuur in die integrasie van die immigranteleerders in skole? Hierdie vraag is in 'n vergelykende studie van vyf geselekteerde laerskole ondersoek.

1.8 Onderliggende vrae

- 1.8.1 Tot watter mate, indien enige, word skoolhoofde en immigranteleerders in die integrasieproses deur die beleide van die Departement van Basiese Onderwys ondersteun?
- 1.8.2 Hoe word immigranteleerders deur skoolhoofde beskou en ervaar?
- 1.8.3 Is daar enige strategie of bestuurstyle wat deur skoolhoofde gebruik word om immigranteleerders te akkommodeer?
- 1.8.4 Is skoolhoofde bereid om as agente van verandering, vir maatskaplike geregtigheid, kosmopolitiese regte en diversiteit in 'n demokratiese Suid-Afrika op te tree?

1.9 Navorsingsontwerp en -metodologie

1.9.1 Navorsingsontwerp

Die navorsing wat tydens hierdie studie gedoen is, het van 'n kwalitatiewe navorsingsparadigma gebruik gemaak. Die paradigma verwys na die struktuur en werkswyse waarbinne die navorsing in ooreenstemming met ander navorsers en tendense in die navorsingsgemeenskap uitgevoer word. Volgens Le Grange (2013) is daar altyd 'n wisselwerking tussen die metodologie (die wyse waarop navorsing aangepak word) en die metodes (maniere waarop data ingesamel en verwerk word om die navorsingsvraag aan te spreek).

Wanneer die aard van die realiteite in navorsing ondersoek word, praat ons van navorsingsontologie. Die ontologiese veronderstelling van die kwalitatiewe interpretatiewe navorsingsparadigma sluit die veelvuldige werklikhede en die lewens en wêreldbeskouings vanuit deelnemers se subjektiewe in. Helen Connole (1993:19-20) sê dat dié veelvuldige werklikhede meervoudige benaderings en metodes verg en dat betekenisgewing die basis van die navorsing uitmaak. Sy sê ook dat waarneming deur die sosiale, taal- en kognitiewe vaardighede van die navorser gedoen word en dat dit deur middel van dialoog, hetsy geskrewe of mondelings, gekommunikeer word. Navorsing behoort daarom kennis deur die ontdekkingsproses van die studie te produseer. Die integriteit van bevindings en kennis berus op die gehalte van die navorser se data analise en samevatting (Connole, 1993:19-20).

1.9.2 Metodologie

Die metodologie van 'n studie is die filosofiese raamwerk wat as gids die navorsingsaktiwiteit lei en omsluit die teorie van kennis en interpretasie. Dit kan ook beskou word as die teorie wat die metode ondersteun (Le Grange, 2007:422). Opie (2004:6) stem saam en voeg by dat metodologie na die teorie van die versameling van inligting verwys. Die navorser sal dus die beste metode of prosedures om inligting in te win, oorweeg.

1.10 Metode om data te verkry

Onderhoudsvoering ondersteun die kwalitatiewe navorsingsparadigma, aangesien menslike gedrag en optrede vanuit die binnekring verstaan, verduidelik en geïnterpreteer kan word (Harding, 1987, aangehaal in Le Grange, 2013). Dit impliseer dat metodes van waarneming en interaktiewe onderhoudsvoering gebruik word om as't ware binne-in die denke en ervarings van die mens wie se reaksie gepeil word, te kom (Babbie & Mouton, 1990).

'n Empatiese houding is dus van kardinale belang tydens onderhoudsvoering want ons werk met mense se persoonlike belewenisse en emosies. Die wisselwerkende metodologie om inligting op hierdie wyse te bekom, word dus as interpretatief beskou, want dit gee die perspektief en daaglikse ervarings van die persone met wie gesels word weer (Babbie & Mouton, 1990). Die kwalitatiewe navorser heg betekenis aan menslike aksies. Menslike aksies geskied teen 'n sosiale konteks en om sekere redes. Die kwalitatiewe navorser wil hierdie redes verstaan en verwerk tot 'n studie wat tot voordeel van ander kan dien. Ek wou verstaan watter rol bestuur en leierskap in skole speel om die integrasie van immigranteleerders te bevorder al dan nie.

Deur middel van semi-gestruktureerde en ongestruktureerde onderhoudsvrae wou ek vasstel wat skoolhoofde se beleving is van die immigranteleerders in hulle skole. Inligting wat deur middel van die onderhoude verkry is, is deur teoretiese, nagevorsde inligting ondersteun en getoets. Hierdie empiriese kennis het dus as my grondslag gedien en tesame met die nagevorsde inligting my navorsingsvraag beantwoord.

Volgens Opie (2004:118) is semi-gestruktureerde vrae meer buigsaam as gestruktureerde vrae en laat hulle ruimte toe vir die navorser om die deelnemer te lei om verder op sy/haar antwoorde uit te brei. Die navorser kan ook in 'n geringe mate afwyk van die vooropgestelde teks en die bewoording van die vrae verander. Ek het dus ook ongestruktureerde vrae ingebou sodat skoolhoofde hulle eie opinies en standpunte ter tafel kon bring, wat weer tot nuwe vrae gelei het. Ongestruktureerde vrae, volgens Opie (2004:118), voorveronderstel nie die rigting wat die onderhoud volg of die kennis wat opgedoen gaan word nie. Alhoewel ongestruktureerde vrae dalk die geldigheid en geloofwaardigheid van die navorsingstudie kan belemmer, stem ek met

Seidman (1998:1) saam dat onderhoudsvoering beteken om na ander se stories te luister. Stories verbreed nie alleen 'n mens se kennis nie, maar is noodsaaklik vir betekenisvorming.

Ek het gepoog om deur middel van my data-insameling, data-analise, asook die verwerkingsproses die nagevorsde data so betroubaar moontlik weer te gee om sodoende nie aan die geloofwaardigheid van my studie afbreuk te doen nie.

1.11 Skole

My navorsing het skoolhoofde uit verskillende sosio-ekonomiese gebiede geteiken. Die skole het dus die diversiteit asook realiteit van skole in Suid-Afrika verteenwoordig. Die skoolhoofde het ook verskillende kulturele agtergronde asook ouderdomsgroepe verteenwoordig. Die meeste skoolhoofde het ondervinding van die nuwe asook die vorige onderwysstelsel van Suid-Afrika gehad. Deur van 'n diverse groep skoolhoofde gebruik te maak, wou ek navors of die gesindheid en bestuurstyl van die leierskap en bestuur asook die ekonomiese ligging van skole 'n rol speel by die beleving en ervaring van my navorsingsvraag.

Drie van die deelnemende skole was in uitdagende sosio-ekonomiese gebiede geleë, waar armoede, werkloosheid asook geweld aan die orde van die dag is. Drie van die vyf skole was voormalige model C-skole. Ek is as leerondersteuningsopvoeder by twee van die vyf skole betrokke.

Leerders asook hoofde van verskillende demografieë was in al vyf hierdie skole verteenwoordig. Daar is aan hulle verduidelik dat die navorsingsprojek slegs 'n semi-formele studie is en dat geen inligting of name bekend gemaak sou word nie. Ten opsigte van professionele etiek het ek die deelnemende skoolhoofde se toestemming gevra om sekere direkte aanhalings van ons gesprekke in my navorsingsverslag weer te gee. Volgens Fogelman (2002:95) moet toestemming vir die plasing van direkte aanhalings gevra word ten spyte van die feit dat deelnemers anoniem bly: "... if quotations from interviews are likely to be included in a thesis or report, even if they are anonymous, respondents should be made aware of this."

1.11.1 Skool A

Skool A het 'n vroulike skoolhoof gehad wat op daardie stadium nog net vir drie maande die pos as skoolhoof gevul het. Sy was reeds vir 22 van haar 32 onderwysjare by die skool betrokke, waar sy as departementshoof in die grondslagfase gedien het. Sy was vir 'n paar maande onderhoof voordat sy in die pos as skoolhoof aangestel is. Dié skool is 'n voormalige model C-skool wat in 'n gemiddelde sosio-ekonomiese gebied geleë is. Ten tye van die navorsing was die bewoners van die gebied meestal bejaarde Afrikaanssprekendes wat nie van dieselfde ras en kleur as die leerders van die skool was nie.

1.11.2 Skool B

Skool B het 'n manlike skoolhoof gehad wat al agtien jaar skoolhoof by die betrokke skool was. Hy was reeds altesaam 35 jaar in die onderwys en het by drie verskillende skole onderrig gegee. Hy het aangevoer dat hy al veranderinge sien kom en gaan het, maar steeds positief gevoel het oor die onderwys. Skool B was in 'n swak sosio-ekonomiese area met baie uitdagings geleë, waarvan werkloosheid, bendegegeweld, armoede en misbruik van gewoontevormende middels aan die orde van die dag was.

1.11.3 Skool C

Skool C het 'n manlike skoolhoof gehad, wat reeds 40 jaar in diens van die onderwys was waarvan 19 jaar as skoolhoof. Hy tree aan die einde van 2016 af. Volgens die skoolhoof is dié voormalige model C-skool in 'n ondergemiddelde sosio-ekonomiese gebied geleë, waar aan die rykstes van die rykes maar ook aan die armstes van die armes onderrig gegee word. Ten tye van die navorsing het dié parallelmedium skool 53 personeellede gehad, waarvan 32 deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement en 21 deur die beheerliggaam betaal is. Die onderwys personeel was slegs wit, maar daar was bruin assistente by preprimêre en nasorg-afdelings.

1.11.4 Skool D

Skool D het 'n vroulike skoolhoof gehad wat die pos al vir vyf jaar beklee het. Sy was ten tye van die navorsing reeds vir 33 jaar in die onderwys en was reeds by vier skole betrokke. Sy het haarself as 'n 'jong' skoolhoof beskou wat nog baie het om te leer. Die skool is geleë in 'n uitdagende sosio-ekonomiese gebied, waar armoede, bendegegeweld, werkloosheid en die misbruik van gewoontevormende middels van die heersende ewels is. Volgens die hoof was die woongebied gedurende die apartheidsjare 'n gegoede buurt, maar veranderde omstandighede het hulle tol van die gebied en sy inwoners geëis. Daar was 29 onderwysers waarvan vyf deur die beheerliggaam betaal is. Daar was twee wit en 27 bruin onderwysers onder die personeel. Ten tye van die navorsing het die leerdertal op 945 gestaan, waarvan 23% immigranteleerders was.

1.11.5 Skool E

Skool E het 'n vroulike skoolhoof gehad wat die pos reeds al 'n jaar en ses maande by hierdie intermediêre (graad vier tot sewe) skool beklee het. Die skoolhoof was by nege ander skole as 'n posvlak een onderwyser betrokke voor sy as skoolhoof aangestel is. Die skool is naby Kaapstad in 'n swak sosio-ekonomiese gebied geleë. Armoede, werkloosheid, misbruik van gewoontevormende middels en oorbewoning van huise (tot 30 persone in een huis, 'n gesin per kamer en selfs 'n gesin in gange van huise) was onder die uitdagings in die omgewing en indirek dus van die skool. Dié skool is 'n parallelmedium skool waarvan die skoolfonds R 2 750 per jaar beloop, maar dit is op daardie stadium slegs deur 'n klein persentasie van die ouers betaal.

1.12 Persoonlike Struikelblokke (Uitdagings)

As ouer student was daar verskeie struikelblokke wat ek moes hanteer. My grootste struikelblok was die tydspek. As voltydse onderwyseres wat op daardie stadium baie betrokke is in my skole moes ek my tyd baie doeltreffend bestuur. Die tegniese en taal aspekte van die geskrewe dokument was ook 'n reuse-uitdaging. Die vertalings uit Engelse bronne kan 'n stoere Afrikaanssprekende onderwyseres hoofbrekens besorg, maar my Engelssprekende studieleier het my ondersteun. Verder moes ek waak dat my emosionele denke nie die oorhand kry nie, want ek dink soms eerder met my hart as met my verstand. 'n Groot uitdaging was om formeel by die onderwerp te bly en nie onnodig op standpunte te borduur nie. Ek het wel 'n netwerk van vriende wat my ondersteun het en te hulp gesnel het toe krisisse opduik.

Een van die uitdagings ten opsigte van my navorsing, was die onderhoude. Ek was bekommerd daaroor dat skole wat ek as skole wat immigranteleerders wegwys geïdentifiseer het, sal voorgee dat hulle sodanige leerders se belange op die hart dra. Ek het dus my vrae so geformuleer dat ek nie om die bos gelei kon word nie.

1.13 Etiese verklarings

Ek het onderneem om te verseker dat ek, tot die beste van my vermoëns:

- oor voldoende opleiding en voorbereiding vir hierdie studie beskik
- alle betrokke partye se regte sou respekteer
- alle betrokke partye se identiteite en belange sou beskerm
- die vertroulikheid van alle inligting wat aan my toevertrou is, sou waarborg en
- hierdie studie uitgevoer het volgens die etiese en professionele riglyne soos uiteengesit in die departementele beleide.

Geskrewe toestemming vir hierdie studie is by die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD), die verskillende skoolhoofde, sowel as die etiekkomitee van die Universiteit van Stellenbosch verkry voordat enige praktiese komponent van die studie voortgesit is. Geen name van primêre instellings, skole of hoofde is genoem nie om vertroulikheid te verseker.

1.14 Hoofstukindeling

Hoofstuk 1: Inleiding

Hoofstuk 2: Teoretiese en konseptuele raamwerk

Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp en metodologie

Hoofstuk 4: Navorsingsanalise en bevindings

Hoofstuk 5: Opsomming van bevindinge, gevolgtrekking en aanbevelings

Hoofstuk 6: Samevatting, selfrefleksie en afsluiting

1.15 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek gepoog om 'n kort samevatting van die agtergrond, doelwitte asook my hoof- en onderliggende navorsingsvrae te gee. Die doel was om my leser 'n voorlopige beeld van

my navorsingstudie te kan gee alvorens 'n grondige bespreking van my ondersoek meer lig op die onderskeie afdelings werp.

Die fokus van my studie was hoofsaaklik op die twee hoofkomponente naamlik die immigranteleerders asook die leierskap en bestuur. Laasgenoemde is deur die skoolhoofde van my vyf gekose skole verteenwoordig is. Die skole het ook verskillende sosio-ekonomiese gebiede asook demografiese samestellings verteenwoordig. Die rol van beleide ten opsigte van die ondersteuning van die kwesbare immigranteleerder en die skoolhoof is ook onder die soeklig geplaas.

Die hoofdoelwit van hierdie navorsing was om vas te stel watter rol leierskap en bestuur speel om die integrasie van die immigranteleerder. Ek wou vasstel wat die beleefde ervaring van skoolhoofde ten opsigte van die immigranteleerder is. Ek wou ook die bestuurs- en leierskapstyle van skoolhoofde onder die vergrootglas plaas. Verder wou ek bepaal in watter mate skoolhoofde die kosmopolitiese regte, moraliteit en diversiteit van die immigranteleerder erken, respekteer en bevorder. Aangesien dit beginsels is wat uiters noodsaaklik is vir die bevordering van demokrasie in Suid-Afrika en die viering van 'n opregte gees van “ubuntu” – een van vrygewigheid, gasvryheid, vriendelikheid en medelye teenoor jou mede landsburger.

HOOFSTUK 2

TEORETIESE EN KONSEPTUELE RAAMWERK

The way we see things is affected by what we know or what we believe.

John Berger (Lichtman, 2013:3)

2.1 Inleiding

Migrasie van bevolkings is 'n oeroue bevolkingsverskynsel. Volgens Dalton (2006:5) beteken migrasie dat mense in groot getalle een land verlaat om 'n woonplek in 'n ander land te gaan soek. Redes vir migrasie kan kultureel (onderwys, godsdienst), polities (oorlog), ekonomies (beter werksgeleenthede) of omgewing (natuurrampe, hongersnood) van aard wees. Senker (2004:5) beweer dat as die teorie dat die mens oorspronklik van Oos-Afrika afkomstig is geldig is, dan is die bevolking van elke ander deel van die wêreld 'n produk van migrasie.

Suid-Afrika was en is 'n gunstige immigrasiebestemming. Gedurende die apartheidsera is immigrasie van veral burgers van naby geleë buurlande deur streng immigrasiewette aan bande gelê. Die apartheidswette van segregasie en diskriminasie het dit onuithoudbaar vir inwoners gemaak en baie was genoodsaak om elders 'n heenkome te vind. Met die beëindiging van apartheid en die begin van die nuwe demokrasie in Suid-Afrika is immigranteburgers met ope arms in die land verwelkom. Met die toestroming van immigranteburgers het immigranteleerders dus 'n realiteit in ons skole geword. Aan die een kant bring dit verreikende implikasies mee, nie slegs vir die leerders wat verskeie uitdagings ervaar nie, maar ook vir die onderwysers en die bestuur van die skole waarheen immigranteleerders gaan. Aan die ander kant word die invloed van immigrante ook as die rede vir die opvlam van xenofobie gesien. Terwyl xenofobie alreeds in 1994 sy verskyning in Suid-Afrika gemaak het, het die jongste aanvalle in April 2015 na wye veroordeling deur verskeie Afrikaleiers gelei – inbegrip die onttrekking van die Nigeriese gesante (Allison, 2015).

Die Departement van Basiese Onderwys het die afgelope paar jaar verskeie departementele beleide en riglyne (soos byvoorbeeld, *National Protocol for Assessment – 2011, Policy on*

Screening, Identification, Assessment and Support – 2014) die lig laat sien om leerders, onderwysers asook skoolbestuur te ondersteun. Deur middel van inklusiewe beleide beoog die departement om diversiteit in skole te laat seëvier en leerders met spesiale onderwysbehoefte, soos die immigranteleerders, te ondersteun. Een van die beleide, die *White Paper 6* (Department of Basic Education [DoBE], 2001), vorm die fondasie van inklusiewe onderrig in Suid-Afrika.

Beleide plaas egter druk op onderwysers en skoolhoofde, want dit skep verwagtinge wat vervul moet word. Skoolhoofde moet dus nuwe menings oor diversiteit koester. Hulle moet ook toesien dat inklusiewe praktyke in skole bevorder word en hulle moet brugbouers word tussen die skool en die breër gemeenskap. Die vraag is dus of beleide hulle funksie in die ondersteuning van die immigranteleerder vervul en of is onderpresterende beleide 'n gevolg is van politieke invloed. Jansen en Taylor (2003:9) noem laasgenoemde “the putative political costs of reform”.

Watter rol speel leierskap en bestuur by die integrasieproses van die immigranteleerder? Respekteer skoolhoofde, as demokratiese burgers van Suid-Afrika, leerderregte asook die reg van die immigranteleerder as 'n kosmopolitiese burger? Sien skoolhoofde toe dat hulle skole moreel regverdig is? Skoolhoofde as bestuurders en leiers moet diversiteit in hulle skole bestuur en toesien dat inklusiewe praktyke immigranteleerders help om hulle maksimale potensiaal te bereik. Verder moet skoolhoofde samewerking tussen rolspelers versterk om sodoende toe te sien dat die immigranteleerder, asook sy ouer die ondersteuning wat hul toekom, geniet.

Die immigrasie van immigranteleerders geskied nie sonder uitdagings nie en skole asook skoolhoofde moet hierdie uitdagings as ontwikkelingsgeleenthede beskou. Die immigranteleerder is 'n risikoleerder met spesifieke onderwysbehoefte wat die hoof gebied moet word. Die skoolhoof sal oor sy/haar bestuurstyl moet besin om aan diverse behoeftes van sy leerders die nodige aandag te skenk. Die uitdaging van verandering moet bestuur word, die uitdaging van die vaslegging van morele doelwitte in die skoolgemeenskap gevestig en uitgeleef moet word. Laastens moet die skoolhoof as bestuurder en leier werklik 'n deernis koester vir die immigranteleerder in sy/haar skool en deur woord en daad die res van sy/haar personeel inspireer om in sy/haar voetspore te volg.

Die doel van hierdie studie was om vas te stel watter rol leierskap en bestuur by die integrasie van immigranteleerders in geselekteerde laerskole in die Wes-Kaap speel. Die bespreking van die rasionaal van hierdie studie sal na aanleiding van bogenoemde kernpunte geskied.

2.2 Immigrasie: 'n wêreldwye verskynsel

The future is not a result of choices among alternative paths offered by the present, but a place that is created – created first in the mind and will, created next in activity. The future is not some place we are going to, but one we are creating. The paths are not to be found, but made, and the activity of making them, changes both the maker and the destination.

—John Schaar (Graff & Labbo, 2009:21)

Migrasie van bevolkingsgroepe is besig om toe te neem. Daar word geskat dat daar weekliks drie miljoen emmigrante in nuwe stede gevestig word (World Migration Report 2015). Daar is tans 'n geskatte 232 miljoen internasionale (UN DESA 2013, World Migration Report 2015) en 740 miljoen interne (UNDP, 2009, World Migration Report 2015) migrante wêreldwyd. Lande wat die meeste geraak word is hoë inkomste lande soos Australië, Kanada, Verenigde State van Amerika en verskeie Europese lande, waaronder Duitsland en Frankryk sorteer (World Migration Report 2015). Hierdie lande se stabiele ekonomiese groei oefen 'n trekkrag op immigrante uit.

Volgens bogenoemde verslag toon stede soos Sydney, London en New York 'n immigrantegetal van meer as 'n derde van die plaaslike bevolking en stede soos Dubai en Brussels huisves selfs meer as die helfte van die plaaslike bevolking (World Migration Report 2015). Hierdie groeiende getal immigranteinwoners bring verskeie uitdagings mee en lande is voortdurend soekend na strategieë om hierdie groeiende globale beweging asook gepaardgaande maatskaplike diversiteit te bestuur.

2.2.1 Redes vir immigrasie

Daar is verskillende redes waarom burgers van 'n land besluit om te emigreer. Redes vir migrasie word deur verskeie bronne in stoot- en trekfaktore (Dalton, 2006:4, Senker, 2008:8) verdeel. Die trekfaktore berus grootliks op die feit dat die immigrant beter lewenstandaarde in 'n nuwe land gaan soek. Die grootste trekfaktor is dus beter werksomstandighede (Senker, 2008:8). Die stootfaktore is negatiewe omstandighede waarvan inwoners gewoonlik wegvlug. Die bekendste stootfaktore is armoede, oorlog, ras, geloof, nasionaliteit, asook lidmaatskap van 'n sekere sosiale of politiese groep. Hierdie immigrante staan ook bekend as vlugteling (Senker, 2008:8).

In die moderne eeu van tegnologie het redes vir migrasie verder as slegs die trek- en stootfaktore uitgebrei. Ons leef in 'n era van digitale en tegnologiese ontwikkeling. Die beweging van die mensdom word makliker as gevolg van tegnologiese ontwikkeling asook ekonomiese globalisering. Emigrante verlaat hulle geboorteland en vestig hulle in nuwe lande, en kulture en tradisionele waardes is besig om te vervaag. Benhabib (2004) beweer dat tradisionele begrippe en politieke eienaarskap, wat op soewereine opvattinge van die staat asook territoriale integriteit gebaseer word, besig is om as gevolg van globalisering te ontrafel.

Thomas (2006:238) bespreek die verskillende sienings ten opsigte van die uitwerking van immigrasie op burgerskap. Volgens Thomas is die post-nasionalistiese model van burgerskap ineengewef met menseregte vir almal, maar ook met waardes en respek vir tradisionele burgerskap. Nasionale burgerskap is dus besig om sy waarde te verloor omdat lande 'n hand van verwelkoming na immigrante uitstrek. In teenstelling met die post-nasionalistiese siening verskuif gesaghebbendes die fokuspunt na tradisies en politieke kulture, wat 'n belangrike rol by nasiebou speel (Thomas, 2006:238). Thomas (2006:239) voer verder aan dat, omdat die post-nasionalistiese siening van burgerskap en menseregte vir alle burgers van 'n land, ten spyte van afkoms, boaan die agenda van die wêreld is, sal die persepsie, dat 'n gedeelde kultuurerfenis as die basis vir burgerskap dien moet vervaag.

Senker (2008:6) stem saam dat oorlog, natuurrampe en beter landbougeleenthede nie meer die hoof oorsaak van immigrasie is nie. Hy sê “We now live in an era of globalisation, in which countries are becoming more closely linked together through the growth of trade,

communication, travel and culture.” Volgens Li (2008:1) het ekonomiese globalisering, die aard en volume van migrasie totaal verander. Die groot oorsaak van eertydse migrasie was die beweging van persone van onderontwikkelde lande na meer ontwikkelde lande, maar as gevolg van globalisering word die mensdom meer interafhanklik en geïntegreerd (Li, 2008:19). In die moderne era vind migrasie van geskoolde arbeiders maar ook van ongeskoolde arbeiders plaas.

Li (2008:19-20) beskryf egter die proses van ekonomiese globalisering as 'n uitvloei van kundigheid omdat geskoolde immigrante verminder en lande met verskeie uitdagings laat. Immigrantvriendelike lande soos die Verenigde State, Kanada, Australië en Nieu-Seeland word nou, volgens Li genoodsaak om 'n kompeterende vlak van vergoeding asook ingeligte beleide ten opsigte van multikulture asook immigrantetoestroming gereed te kry. Die doel daarmee is om meer geskoolde arbeiders te probeer lok. Terselfdertyd moet hulle beheer oor hulle grensposte verskerp, sodat die instroming van onwettige immigrante asook asielsoekers beperk word (Li, 2008:19).

2.2.2 Immigrasie in Suid-Afrika

Tydens die apartheidsregime het verskeie inwoners Suid-Afrika verlaat omdat hulle as gevolg van ongeoorloofde wette en regulasies nie meer in Suid-Afrika tuis gevoel nie.

Hierdie inwoners is in verskeie ander lande in Europa, Amerika en Afrika verwelkom. Die migrasieproses na en van Suid-Afrika was nog altyd met politiek gekleur. Gedurende die 18de eeu is uitlanders na Suid-Afrika ingevoer om in nuut ontdekte goudmyne te werk (Crush, 2000). Dié beweging is egter in die laaste 20 jaar van apartheid stopgesit omdat swart immigrasie as 'n politieke bedreiging vir die regerende party gesien is. Deur die *Wet op Vreemdelinge-beheer* (nr. 96 van 1991) – deur waarnemers beskryf as die apartheidsera se laaste wet – is immigrasie steeds deur streng kontrole en 'n uitsettingsmentaliteit beheer (Facchini *et al.*, 2013:327).

Met die beëindiging van apartheid en aanbreek van demokrasie met 'n klem op menseregte, het immigrasie drasties toegeneem. Immigranteburgers het hier 'n veilige heenkome en beter werksmoontlikhede kom soek. Suid-Afrika, met 'n inwonertal van 'n geskatte 54,96 miljoen

(Statistics South Africa, 2013a.1), het in die tydperk van 2011 tot 2013, 349 633 tydelike permitte aan besoekers uitgereik (Statistics South Africa, 2013).

Met die Immigrasiewet (nr. 13 van 2002) en dié se wysiging in 2004 het gesindhede dus ten opsigte van immigrasie verander. Immigrasie is gesien as 'n ontwikkelingsinstrument vir Suid-Afrika en omliggende buurlande (Facchini *et al.*, 2013:327). Wettige en onwettige immigrante uit verskillende buurlande het hierdie geleentheid aangegryp om Suid-Afrika hulle tuiste te maak. Die immigrasieproses na Suid-Afrika kan ook aan stoot- en trekfaktore toegeskryf word (Dalton, 2006:4, Senker, 2008:8).

Die meeste immigrante na Suid-Afrika probeer vlug uit hul benarde posisie van werkloosheid, armoede en oorloggeteisterde gebiede. Solomon (2000:1) bevestig dat “[l]arge numbers of illegal aliens are flocking to South Africa’s relatively tranquil shores... Fleeing from environmental catastrophe, economic decline and political instability”; ander word egter weer gelok deur nuwe werksgeleenthede asook nuwe sakemoontlikhede.

Immigrante na Suid-Afrika is aanvanklik verwelkom. Suid-Afrika is volgens die World Migration Report, een van die lande wat 'n ekonomiese groeikurwe toon en daardeur immigrante lok (2015). Volgens die *World Values Survey* (1996 en 2001) het 'n derde van die huidige bevolking immigrasie na Suid-Afrika verwelkom (Facchini *et al.*, 2013:327). Volgens Facchini *et al.* (2013:327) het die persentasie in 2007 egter met 10% gedaal, met 'n aansienlike verskil tussen die kiesers se gesindhede en die regering se voorkeure. Gedurende 2013 was 'n totaal van 101 910 tydelike permitte aan immigrante uitgereik. Dit het 32,6% besoekerspermitte en 23,6% werkspermitte verteenwoordig (Statistieke Suid-Afrika 2013). Lande wat die meeste immigrante verteenwoordig is Zimbabwe (18,5%), Nigerië (10,1%) en Indië (7,7%) (Statistics South Africa, 2013). Die statistieke bewys verder dat die gemiddelde ouderdom van immigrante 32 jaar is.

Gesindhede ten opsigte van immigranteburgers is die gevolg van 'n komplekse interaksie tussen verskillende sosio-ekonomiese asook politieke faktore. Beïnvloeding deur die apartheidsregime speel steeds 'n onderliggende rol in die vorming van die gesindhede van landsburgers. Immigrante-arbeiders word wêreldwyd as 'n noodsaaklikheid vir ekonomiese groei beskou. Immigrante-arbeiders werk vir laer lone, is ook beter geskool en is harder werkers (Guinness,

2002:92) as plaaslike arbeiders. Suid-Afrikaanse myne het meer as 120 000 immigrante van Lesotho en Mosambiek in diens (Guinness, 2002:92). Terselfdertyd word immigrante-inwoners ook as 'n bedreiging gesien en word hulle vereenselwig met die werkloosheid asook die hoë misdadaasyfer in Suid-Afrika (Facchini *et al.*, 2013:338).

Immigrasie word dus met gemengde gevoelens bejeën. Volgens Solomon (2000) is die meeste Suid-Afrikaners negatief ten opsigte van veral onwettige immigrasie, omdat dit volgens hulle die misdadaasyfer verhoog. Verder word daar beweer dat immigrante as ongeskoolde arbeiders ontnem ongeskoolde landsburgers ook hulle werk (Solomon, 2000).

Uitsprake deur politieke leiers kan deels aangevoer word as redes vir gemengde gevoelens teenoor immigrante, soos die reeds aangehaalde uitspraak van Oudminister Buthelezi (Guinness, 2002:92). Die jongste vlaag van xenofobiese aanvalle, in April 2015, het uitgebreek nadat die Zulu koning Goodwill Zwelithini deur die media aangehaal is dat hy gesê het uitlanders moet Suid-Afrika verlaat (Quist-Arcton, 2015). Hy het daarna beweer dat hy verkeerd aangehaal is.

Facchini *et al.* (2013:328) voer aan dat negatiewe gesindhede ten opsigte van immigrante nog die gevolg van oorerflike apartheid sienings van diskriminasie en segregasie is. Negatiewe gevoelens het aanleiding gegee tot xenofobiese aanvalle in 2008 asook 2015. Crush *et al.* (2008) voer aan dat volgens 'n studie oor die oorsake van xenofobiese aanvalle twee interessante feite na vore gekom het. Eerstens het negatiewe gesindhede teenoor immigrante vanaf 1999 tot 2008 toegeneem, en tweedens word hierdie gesindhede op vooroordele gebou (die meeste deelnemers in die studie was nog nooit in aanraking met immigrante burgers nie) (Facchini *et al.*, 2013:328).

Egan (2015) berig dat, alhoewel die dominante rasionaal vir xenofobiese aanvalle is dat plaaslike inwoners beweer immigrante steel hulle werk, daar dieperliggende redes daaragter skuil. Redes wat deur Egan (2015) aangevoer word, is 'n tekort aan ambagslui, onvoldoende onderwysveranderings, kortsigtige onderwysbeleide (magtige onderwysunies wat 'n groot rol speel), minderwaardigheidsgevoelens teenoor ambagte, swak betaalde ambagte, asook 'n gesindheid dat die staat in noodsaaklike behoeftes sal voorsien. Hierdie bakhandhouding van plaaslike burgers gee daartoe aanleiding dat immigrante wat bereid is om vir kleiner salarisse te

werk in diens geneem word. Klein ondernemings wat deur immigrante bedryf word, gaan met inspanning en harde werk gepaard, tog ervaar die immigrante eerder gevoelens van vrees, verloëning en vernedering as trots. Hale, Kransdorf en Hamer (2011:320) voel dat die regering hierdie gevoelens vir eie gewin manipuleer om sodoende politieke mag te bou.

Egan (2015) voer verder aan dat 'n verbetering in moraliteit nie xenofobiese probleme sal oplos nie. Wat volgens hom nodig is, behalwe 'n radikale opgradering van die onderwysstelsel, is 'n gesindheidsverandering van huidige inwoners ten opsigte van arbeid waar kernaspekte soos ondernemingsproduktiwiteit en inspanning beklemtoon word. Die onderwys skep 'n kragtige platform waar bogenoemde waardes asook anti-xenofobiese gedrag verkondig en uitgeleef moet word, want immigrasie bring definitiewe implikasies mee wat die hoof gebied moet word.

2.3 Die implikasies van die integrasieproses

Die immigrasie van volwassenes, hetsy as vlugteling as gevolg van geloofsoortuigings, of as handelaars, sendelinge, immigrante, avontuursoekers, ontdekkers of fortuinsoekers (Benhabib, 2004:134), bring mee dat hulle kinders deel word van die naaste skoolgemeenskap. Hierdie inskakeling by 'n nuwe skoolgemeenskap het verreikende implikasies, nie slegs vir die immigranteleerder nie, maar ook vir die personeel en bestuur van die skool.

2.3.1 Implikasies vir die immigranteleerder

Voordat ons die implikasies van die immigrasieproses vir die immigranteleerder bespreek moet daar eers gekyk word na wie die immigranteleerder is? Volgens die Departement van Basiese Onderwys (2011b:23) is 'n immigrantekandidaat –

a child or a dependent of a diplomatic representative of a foreign government accredited in South Africa; or a person who: first enrolled at and entered a South African school in Grade 7 or a more senior grade, or having begun his or her schooling at a school in South Africa, has attended school outside South Africa for two or more consecutive years after Grade 3 or its equivalent and before Grade 9 (or equivalent), and subsequently returned to South Africa.

Immigranteleerders is risikoleerders, potensieel kwesbaar ten opsigte van insidente soos xenofobie en ander diskriminerende optrede wat hulle regte kan ondermyn (Osman, 2009). Hierdie leerders ervaar opvoedkundige behoeftes asook leerstremminge soos taalagterstande, onderrigkontinuïteit, terughouding in laer grade, asook integrasie in 'n nuwe skoolomgewing (Marishane, 2013:3). Vandeyar en Vandeyar (2011:4164) beweer verder dat die koms van immigranteleerders na die gasheerland beïnvloed word deur verskeie faktore soos diskriminasie, teistering, afslyting, isolasie, taalagterstande, sosiale asook akademiese stand, maatskaplike verandering, onderrigstyle en 'n nuwe skoolomgewing beïnvloed word. Leerders het 'n sosio-kulturele 'pakket' wat hulle na die gasheerland vergesel. Vandeyar & Vandeyar (2011:4164) beskryf die pakket as "an awareness of students' backgrounds, personal histories, and that each student is a 'product' of the social, cultural, political, and historical forces that are present in any given time and place".

Alhoewel immigranteleerders verskeie uitdagings moet trotseer, het hulle 'n reg tot onderrig. Hierdie reg word beklemtoon in die Grondwet van Suid-Afrika van 1996 (Republic of South Africa, 1996). Hierdie wetgewing verklaar dat elke leerder die reg het op onderwys en dat dié reg beskerm moet word. Volgens Coetzee, Van Niekerk & Wydeman, (2008:191) moet konstitusionele waardes in onderwyswette en beleide geïnkorporeer word. Die belangrikste kernwaardes, volgens Coetzee *et al.* (2008:191), is die erkenning van menswaardigheid, die uitvoering van gelykwaardigheid, die bevordering van menseregte en vryhede, erkenning van alle rasse, asook geslagsgelykheid. Dit is dus belangrik dat hierdie kernwaardes toegepas word wanneer dit kom by die immigranteleerder as individu, maar ook as leerder in die klaskamer.

Immigranteleerders se regte moet nie alleen gerespekteer word nie, maar die Suid-Afrikaanse Kinderwet nr. 38 van 2005 (RSA, 2005) verwoord die grondwetlike regte van kinders en stipuleer beginsels om die versorging en beskerming van alle kinders te verseker. Marishane (2013:2) stel dit as volg: "The care and protection provided for in the Act applies to all children (including immigrant learners) everywhere (including schools).

Immigranteleerders ondergaan voorts 'n identiteitskrisis (Vandeyar, 2011:1). Vandeyar (2011:1) beweer dat baie min navorsing nog gedoen is oor hoe immigranteleerders se identiteite in Suid-Afrikaanse skole gevorm, opgebou en beskerm word. Immigranteleerders probeer eerstens hulle voete in 'n nuwe land vind en volgens Vandeyar (2011:1) is immigranteleerders gedurig besig om hulleself te ontdek en te herontwerp deur interaksies met vriende as deel van sosiale strukture. In hierdie ontdekkingsreis speel trauma, spanning asook negatiewe ondervindings 'n groot rol.

Leerders dus ook immigranteleerders moet hulle eie identiteit ontwikkel deur hulle persoonlike keuses in die sosiale wêreld waarin hulle hulle bevind. Die taalagterstand van immigranteleerders bemoeilik hulle situasie. Osborn en Osborn (2005:4) argumenteer dat “language is a basic human right and the opportunity to learn from other cultures is fundamental to an education in a democratic society”. Ten spyte van taalagterstande openbaar immigranteleerders volgens Vandeyar en Vandeyar (2011:4165) 'n sterk werksetiek, 'n akademiese uitnemendheid asook toegewydheid, wat hulle dikwels by plaaslike leerders in onguns bring.

Volgens Vandeyar (2011:3) word identiteitsontwikkeling bepaal deur vier faktore: assimilasië, integrasie, skeiding en marginalisering. Leerders moet besluit of hulle hulle bestaande identiteit gaan los en 'n nuwe identiteit aanneem, of hulle hulle nuwe en bestaande identiteite wil kombineer, of hulle slegs hulle ou identiteit gaan behou of geeneen van bogenoemde gaan doen nie en slegs 'n balans gaan handhaaf (Vandeyar, 2011:3). Terwyl die leerders worstel oor hulle identiteit word hulle ook aan skooluitdagings, nuwe omgewings en xenofobiese vrese onderwerp.

Immigranteleerders word kultureel arm omdat hulle van hulle bestaande sosiale verhoudinge weggeneem is waar hulle 'n aanduiding gehad het van waar hul in die wêreld inpas. Leerders ondervind dus aanpassingsprobleme wat as gedragsprobleme manifesteer. Leerders is gevolglik nie in hoofstroomklasse welkom nie en hierdie ongasvrye klimaat plaas verder druk en spanning op die leerders.

Berry (1997) het deur middel van suksesvolle veldwerk bevind dat, indien leerders 'n gesonde balans behou tussen hulle tradisionele, oorgeërfde kultuur en die mate waarin hulle met die nuwe

gaskultuurgroep se gewoontes en tradisies wil vereenselwig hulle 'n gesonde selfbeeld sal ontwikkel wat tot positiewe onderwysuitkomstes sal aanleiding gee.

Die skoolgemeenskap speel 'n belangrike rol daarin om die immigranteleerder by te staan om 'n nuwe identiteit te vorm en sodoende die integrasieproses in die nuwe kool te vergemaklik.

2.3.2 Implikasies vir die skoolgemeenskap

Die integrasieproses hou ook implikasies vir die skoolgemeenskap in. Die skoolgemeenskap bestaan uit die bestuur, die onderwyspersoneel en die leerders. Omdat ek die rol van bestuur en leierskap in afdeling 2.4 grondig gaan bespreek, word daar in hierdie afdeling slegs op die implikasies vir die onderwyser in die klaskamer gefokus.

Skoolgemeenskappe in Suid-Afrikaanse skole bestaan reeds uit heterogene en multikulturele leerders met diverse behoeftes. Volgens Meier (2004:69) word diversiteit nie slegs verteenwoordig deur verskillende kultuurgroepe, gelowe en taal nie, maar ook deur sosio-ekonomiese agtergronde, geografiese afkoms en persoonlike houdings. Met immigranteleerders wat ons skoolbanke betree word dit 'n uitdaging om diversiteit in skole te bestuur.

Immigranteleerders kom gewoonlik uit stresvolle sosio-ekonomiese agtergronde vol emosionele uitdagings (Marisane, 2013:2). Immigranteleerders betree in die meeste gevalle eerstens die skool met 'n geweldige taalagterstand. Verder moet hierdie leerders die nuwe klasroetine begryp en laastens moet hulle ook goeie gedrag kan handhaaf, aldus (Spomer, 2001). Die sosiale, kulturele en taaluitdagings van immigranteleerders word die uitdagings van die onderwysers in wie se klasse hierdie leerders onderrig moet ontvang. Volgens Marishane (2013:2) staan linguistiese agterstande boaan die lys struikelblokke wat immigranteleerders ervaar omdat dit onderrig en leer beïnvloed. Verskeie studies het getoon dat, as die leerder se moedertaal verskil van die onderrigtaal, dit stremming op die leerder se akademiese vordering plaas (Marishane, 2013:2).

Taal is simbolies. Dit bestaan uit klanke, woorde en sinne wat 'n oneindige bron van betekenis asook bedoelings het (Nel *et al.*, 2012:79). Taal word gebruik vir kommunikasie. Kommunikasie is noodsaaklik in die leersituasie en word deur Vandeyar en Vandeyar (2011:4165) as die

hekwagter vir aanvaarding deur die inwoners van die gasheerland beskou. Ter wille van kommunikasie en taalagterstande word die onderwysers verplig om hulle onderrigstyle aan te pas en strategieë te vind om die leerders te ondersteun. Volgens Nieman en Monyai (2006:22) sal suksesvolle onderrig en leer alleenlik plaasvind indien die leerder kan sin maak van die onderwyser se verduidelikings in 'n taal wat hulle verstaan. Immigranteleerders met 'n beperkte taalvermoë moet ondersteun word deur 'n taalverrykte ondersteuningsprogram sodat hulle taalagterstand nie die leerproses in die wiele ry nie.

'n Verdere implikasie vir die onderwyser is dat 'n verskeidenheid kultuurgroepe in een klaskamer verteenwoordig word. Volgens Nieman en Monyai (2006:23) beïnvloed kultuur 'n persoon se lewensuitkyk, waardestelsel en gedrag. Coetzee *et al.* (2008:118) stem saam en sê dat kultuur die somtotaal van die mens se bestaanswyse asook menslike verskille, waardestelsel, geloof en norme is. In die verlede was die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel gebaseer op 'n Westerse kultuur (Prinsloo, 2011:39). Om 'n verskeidenheid leerders uit verskillende kulturele agtergronde in een klaskamer te akkommodeer sal die onderwyser se leer- en onderrigproses beïnvloed (Coetzee *et al.*, 2008:118).

Alhoewel dit noodsaaklik is dat verskillende kultuurgroepe moet integreer, word dit 'n belangrike taak van die onderwyser om toe te sien dat immigranteleerders hulle eie identiteite behou. Die gevaar van assimilasië, waar immigranteleerders as die minderheidsgroep, deur die meerderheidsgroep in so 'n mate verswelg word, dat die minderheidsgroep hul karaktereienskappe verloor, moet verhoed word. Die onderwyser moet besef dat die immigranteleerders die klas verryk met hulle eie besondere kultuur. Pretorius en Lemmer (2004: 73) argumenteer dat Suid-Afrikaanse skole swart leerders, in oorwegend wit skole, laat voel dat dit van hulle verwag word om 'n 'wit' karakter aan te neem. Hierdie leerders kan leiers word en eie kulturele identiteite behou. Immigranteleerders kan ook verswelg word deur plaaslike swart leerders.

Immigranteleerders is nie slegs risiko-leerders as gevolg van taalagterstande nie, maar hulle is ook hulpbehoewende leerders wat 'n tekort het aan noodsaaklikhede. Prinsloo (2011:31) skryf die probleem toe aan verstedeliking: "A lack of job opportunities drives people – many of whom

immigrants from other African countries – to the cities.” Leerders kom uit informele nedersettings waar hulle lewensgevaarlike krisisse in die gesig moet staar soos byvoorbeeld gesondheidsrisiko’s of xenofobie. Prinsloo (2011:32) berig verder dat werklose inwoners asook vlugtelinge in Suid-Afrika nie die geldmiddele het om skoolgelde te betaal, boeke, klere of selfs kos te koop nie. In die lig daarvan is leer en akademiese vordering vir die leerder van minder belang. Ouerondersteuning asook ouermotivering ontbreek ook dikwels. Hierdie faktore beïnvloed die klaskamerbestuur van die opvoeder en bring verdere spanning mee.

Die integrasie van immigranteburgers in ’n demokratiese Suid-Afrika het ’n rimpeleffek tot in die klaskamer, waar daar voorsiening gemaak moet word vir die leerder om te voldoen aan al sy/haar behoeftes om suksesvolle leer te verseker. Onderwysers kan egter nie alleen verantwoordelik gehou word vir die implikasies van die integrasie van immigranteleerders in ons skole nie, want die bestuur en leierskap moet ook hulle verantwoordelikheid besef en die toon aangee.

2.4 Bestuur en leierskap in 'n skoolgemeenskap, veral met betrekking tot die integrasie van die immigranteleerders

Die bestuur en leierskap van die skole het ’n plig om die immigrasieproses van immigranteleerders te ondersteun en te bevorder. Volgens Place (2011:44) is een van die belangrikste aspekte van bestuur om strategieë en doelwitte gereed te kry. Leierskap moet egter besef dat daar met mense gewerk word en moet dus sorg dat doelwitte uitvoerbaar en bereikbaar is (Place, 2011:29).

’n Skoolorganisasie bestaan uit verskillende hulpbronne wat bestuur moet word. Volgens Van Deventer (2003:66-67) moet menslike, fisiese asook finansiële hulpbronne bestuur word om ’n kultuur van onderrig en leer te skep waar opvoedkundige behoeftes bevredig kan word. Pretorius en Lemmer (2004:49) beweer verder dat mense sonder twyfel die mees komplekse hulpbron in ’n skool is, omdat mense uniek en onvoorspelbaar is. Waar ander hulpbronne deur doeltreffende administrasie bestuur kan word benodig die menslike hulpbron leierskap.

’n Ware leier het ’n holistiese uitkyk; lewe kernwaardes uit; moedig visies aan; bou ’n skool as ’n leerorganisasie; is sensitief vir die behoeftes van ander; is ontvanklik vir buigsaamheid; werk met

balans, ritme en vloeibaarheid; is deel van 'n soeke na integriteit en regverdigheid; erken kreatiewe kompleksiteit asook kontroversie, baan die weg; en lei deur eie voorbeeld (Sterling & Davidoff, 2000:14).

Leierskap en bestuur het 'n uitdagende rol in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel, omdat onderwys in Suid-Afrika gedurig aan veranderings blootgestel word. Pretorius en Lemmer (2004:41) is dit eens dat die karakter van skoolbestuur die afgelope twee dekades verander het as gevolg van veranderings in die openbare onderwys asook in die wêreld. Whitaker (2003:38) berig dat die veranderinge in vyf kategorieë gegroepeer kan word, naamlik meer mag aan skoolbestuur; spanning tussen bestuurs- en leierskapsvaardighede; verhoogde aanspreeklikheid om gehalte-onderdig te verseker; veranderende verhoudings ten opsigte van ouer- en gemeenskapbetrokkenheid; en die reg van ouers tot die keuse van 'n skool.

Die bestuur en leierskap van 'n skool is hoofsaaklik in die hande van die skoolhoof, wat deur sy/haar bestuurspan asook beheerliggaam ondersteun word. Vir die fokus van hierdie studie is daar hoofsaaklik op die skoolhoof se rol as bestuurder en leier gekonsentreer.

Sterling en Davidoff (2000:7) beweer dat skoolhoofde in Suid-Afrikaanse verband 'n swak begrip en ondervinding van ware leierskap het. Skoolhoofde moet hulle eers van hierdie persepsies bevry voordat hulle ander in 'n nuwe rigting kan lei. Persepsies wat volgens Sterling en Davidoff (2000:7) in die weg van positiewe leierskap staan, is eerstens die vooropgestelde idee dat leierskap beteken om beheer te behou. Gedurende die apartheidsjare is skoolhoofde opgelei om 'n streng, burokratiese leierskapstyl toe te pas. Daar was geen ruimte vir visiebou, spanbou of die transformasie van die kultuur van die skool nie.

'n Tweede persepsie wat ook volgens Sterling en Davidoff (2000:7), die nek ingeslaan moet word, is om gedurig die uitdagings van die skool met die verlede te verbind. Gedurende die apartheidsjare was daar nie 'n regverdige en gelyke onderwysbedeling nie en minderheidsgroepe het onder blanke oorheersing gely. Skoolhoofde wat hulle nie van die verlede kan losmaak nie kan hulle skuldig maak aan xenofobie teenoor immigranteleerders as gevolg van opgekropte emosies. Soos reeds vermeld, sommige Suid-Afrikaanse onderwysers vind dit moeilik om hulle

van die spook van apartheid te bevry en xenofobie is die weerspieëling van die dieperliggende skade (Krüger & Osman, 2010:54).

Die laaste persepsie is dat skole rigiede instansies is, wat nie aan verandering blootgestel mag word nie. Skole is egter gemeenskappe wat moet verander en vorentoe beweeg en volgens Sterling en Davidoff (2000:7) sal dit van die energie, aanmoediging en motivering van die skoolhoof afhang.

Volgens Sterling en Davidoff (2000:6) moet die skoolhoof eers 'n selfondersoek doen. Die positiewe uitkyk en toegewydheid van 'n hardwerkende skoolhoof is die eerste saadjies wat gesaai word om 'n klimaat van hoop en transformasie in 'n skool te bewerkstellig. Landsberg *et al.* (2011:21) stem hiermee saam en sê dat skoolhoofde hulle verantwoordelikhede moet besef en die klimaat moet skep om skole te help om 'n omgee- en ondersteunende kulturomgewing te word.

Skoolhoofde in Suid-Afrikaanse skole het dus 'n geweldige taak om skole in die regte rigting te lei en te bestuur en volgens Sterling & Davidoff (2000:23) is die eerste mylpaal in hierdie reis dat hoofde duidelikheid oor hul eie persoonlike waardes verkry. Skoolhoofde wat duidelikheid het oor hulle eie persoonlike waardes, sal ook vir die waardes en regte van die res van die skoolgemeenskap ondersteun. Persoonlike waardes van energie, entoesiasme en hoop is waardes wat kenmerkend is van skoolhoofde wat vir verandering ontvanklik is (Fullan, 2002:3).

Bestuur en leierskap moet kennis dra van die onderwysregte van elke leerder, ook die immigranteleerder, soos breedvoerig bespreek in die Suid-Afrikaanse grondwet van 1996. Die Wet op Vluchteling (nr. 103 van 1998) spesifiseer ook dat vluchteling en asielsoekers dieselfde regte as Suid-Afrikaners het ten opsigte van onderwys en mediese sorg, en artikel 5(1) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (nr. 84 van 1996) verklaar dat “a public school must admit learners and serve their educational requirements without unfairly discriminating in any way”.

Voordat skoolhoofde volgens Sterling en Davidoff (2000:43) in staat sal wees om verandering en rekonstruksie van hulle skoolgemeenskap te bewerkstellig, sal hulle as holistiese leiers eers hulle

skoolkultuur moet verstaan. 'n Holistiese leier ken en respekteer die behoeftes en uitdagings van die verskillende lede van sy skoolgemeenskap.

Die integrasie van immigranteleerders bring implikasies vir 'n skoolgemeenskap mee. Skoolhoofde moet insig toon in hierdie nuwe opvoedings- en sosio-politieke omgewing om sodoende die skoolgemeenskap doeltreffend te kan lei en bestuur. Sterling en Davidoff (2000:44) sê dat insig verkry word deur op die groter prentjie te konsentreer en nie kortpadbeslissings te neem nie. Probleme en konstruktiewe verandering moet as moontlike geleenthede vir heelskoolontwikkeling gesien word. Sterling en Davidoff (2000:55) stel voor dat hoofde gebruik maak van die sogenaamde COGS-tabel (*Constraints, Opportunities, Gaps and Strengths*) om op die positiewe aspekte van die skool te bou en die negatiewe aspekte as uitdagings asook geleenthede vir verbeteringe te sien.

Die integrasie van immigranteleerders in ons skole bring 'n toestroming van 'n verskeidenheid leerders met uiteenlopende behoeftes. Die toelating van die immigranteleerder is slegs die beginpunt van die hele proses, volgens Krüger en Osman (2010:54). Skoolhoofde word verplig om eerstens aan die behoeftes van hierdie leerders aandag te skenk en volgens Riehl (2000:55) beteken dit nie slegs om gesindhede ten opsigte van hierdie leerders te verander nie, maar ook om 'n inklusiewe skoolkultuur te bevorder, alternatiewe onderrigprogramme te implementeer en verhoudingsbou tussen die skool en die gemeenskap te bevorder. Volgens Krüger en Osman (2010:54) moet onderwysers wat inklusiewe praktyke wil beoefen, eers diversiteit in die breë gemeenskap aanvaar. Vanuit die breë gemeenskap beweeg hulle dan na die skoolgemeenskap.

Gardiner en Enomoto (2006:563) stem hiermee saam en identifiseer drie sleutelvrae wat sal wys of skooladministrateurs gereed is om op leerderdiversiteit te reageer: Koester skoolleiers verwagtinge van die immigranteleerders? Word inklusiewe praktyke in die skool beoefen? Tree skooladministrateurs as brugbouers tussen die skool en die gemeenskap op? Hierdie drie steunpilare vorm die kern van multikulturele onderwys waar kulturele meervoudigheid bepleit word, kulturele verskille gerespekteer word en maatskaplike regverdigheid en gelykheid vir alle leerders verseker word. Hierdie beginsels is in ooreenstemming met die regte van leerders soos uiteengesit in die UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)-

dokument van 2007. Die vier pilare van onderwys volgens Graff & Labbo, uiteengesit in die UNESCO dokument is, “learning to know, learning to do, learning to live and learning to be” (2009:22). Die noodsaaklikheid van multi-kulturele onderwys sluit nie slegs direk aan by wetgewing nie, dit is noodsaaklik vir die instroming van leerders van verskillende rasse en kulture” (Moletsane, 1999).

Fullan (1999:1) asook Kaser en Halbert (2009:34) beweer verder dat skoolhoofde ’n morele verpligting het ten opsigte van elke leerder in die skool. Skoolleierskap moet ’n verskil maak in elke leerder se lewe, ten spyte van die leerder se afkoms, sosio-ekonomiese status, geslag, seksuele oriëntasie of geografiese herkoms (Kaser & Halbert, 2009:34). Om ’n verskil in ’n leerder se lewe te weeg te bring is belangrik, maar morele doelwitte wat die fokus verskuif na die skoolomgewing is meer standhoudend.

In ’n skoolomgewing waar kulturele diversiteit gerespekteer word, sal sodanige respek volgens Fullan (2003:40) die volgende nege verbeteringstrategieë insluit: koestering van hoë verwagtinge van alle leerders; gedeelde leierskap en betrokkenheid; aanmoediging van gemeenskaplike samewerking; monitering van leerdersukses deur middel van gereelde assessering; fokus daarop om die leerders te behou; aanspreking van leeragterstande; klaskameronderrig deur ouerbetrokkenheid te verhoog; implementering van sisteme om intervensies te identifiseer en laastens; gebruik van spesiale onderrig om ’n weg tot sukses in hoofstroomonderrig te bewerkstellig.

Skoolhoofde moet hulself bemagtig met kennis oor verskillende departementele beleide rakende inklusiwiteit, diversiteit en die pligte van skoolhoofde. Die pligte van skoolhoofde word in die PAM (*Personnel Administrative Measures*)-dokument (DoBE, 1999) uiteengesit. Die *South African Standard for Principals* (DoBE, 2014c) verskaf in breë besonderhede riglyne aan skoolhoofde. Hierdie dokumente word later in hierdie navorsingsverslag bespreek. Die vraag is egter of die inligting wat in die beleide verskaf, genoegsaam is om skoolhoofde in staat te stel om leerderdiversiteit in hul skole te bestuur.

2.5 Onderwysveranderinge en beleidsvorming 1994 tot 2014

Die doelwitte van die Grondwet volgens Motshekga (National Policy Pertaining to the Programme and Promotion Requirements of the National Curriculum Statement, DoBE, 2011:iii) is eerstens om die verdeeldheid van die verlede uit te wis en 'n gemeenskap met demokratiese waardes, geskoei op maatskaplike regverdigheid en fundamentele menseregte te bou. Tweedens wil dit verseker dat die lewensverwagtinge van alle burgers verbeter moet word deur op die potensiaal van elke individu te bou. Derdens moes dit die grondslag lê vir 'n vrye en regverdige gemeenskap waar die regering die regte van sy burgers respekteer en hulle deur die wet beskerm word. Laastens moet Suid-Afrika nou as 'n soewereine staat sy regverdige plek in die familie van verenigde nasies inneem.

Die vroeë post-apartheidsera is gekenmerk deur radikale onderwysveranderinge. Eerstens was die samesmelting van 19 ras- asook streeksgebaseerde, etniese departemente in een nasionale onderwysdepartement 'n noemenswaardige verandering (Jansen & Taylor, 2003:2). Verder was die skep van skoolomgewings wat vry van diskriminasie op grond van faktore soos ras en godsdiens is, 'n verdere betekenisvolle verbetering (Jansen & Taylor, 2003:2). Leerders van enige kulturele afkoms was dus welkom in die land se skole. Immigranteleerders kon dus ook met waardigheid hulle sitplekke in die klaskamer inneem. Die eerste White Paper on Education and Training (DoBE, 1995) en daaropvolgende beleide beskryf die Suid-Afrikaanse bevolking wat betref nie-rassisme, 'n kollektiewe nasionale identiteit, gelyke regte en enkele burgerskap. Daar bestaan 'n verskeidenheid beleide wat spesifiek op die bevordering van demokratiese burgerskap in skole fokus – bv. Manifesto on Values, Education and Democracy (DoBE, 2002), asook Building a culture of responsibility and humanity in our schools: A guide for teachers (DoBE, 2011).

Jansen en Taylor (2003:3) berig verder dat die hart van die skool hervorm is met die daarstelling van Kurrikulum 2005, en noem dit: "... a progressive model of education based on the principles of outcome-based education. In essence, this curriculum called for a form of learner-centered education which placed the teacher in the role of facilitator". Uitkomsgebaseerde onderwys, wat in 1997 geïmplementeer is, het dus probeer om die leemtes van die verlede te vul, maar moes

weer in 2002 asook in 2009 hersien word. Hierdie kurrikulum is egter skerp gekritiseer hoofsaaklik as gevolg van drie tekorte; die taalkompleksiteit daarvan, die onvoldoende opleiding van onderwysers en die teenstrydighede tussen meer en minder bevoorregte skole ten opsigte van die implementering daarvan (Jansen & Taylor, 2003:3).

Die vraag is dus egter of immigranteleerders met hul spesiale onderwysbehoefte, wel in die verskillende beleidsdokumente erkenning geniet. In die National Curriculum Statement Grades R-12 (DoBE, 2011), wat Curriculum and Assessment Policy Statements (CAPS) insluit, die National Policy Pertaining to the Programme and Promotion Requirements of the Curriculum Statement Grades R-12 (NPPPR) (DoBE, 2011b) en die National Protocol for Assessment Grades R-12 (DoBE, 2011c:iii), word daar wel verwys na die term leerders wat leerstremminge ondervind. Wat met “learners who experience barriers to learning” bedoel word, is: “any learner who has difficulties in accessing the curriculum due to several factors that serve as barriers” (2011b:ix, 2011c:ix). Ek het dus omvattende ondersoek ingestel na beleide wat wel aan die behoeftes van immigranteleerders aandag gee, alhoewel die benaming ‘immigranteleerder’ weinig voorkom.

2.5.1 Beleide wat immigrasie van immigranteleerders ondersteun

Die afgelope paar jaar het verskeie departementele beleide asook riglyne verskyn wat as aanwysings dien vir hoe die immigranteleerder in die skool asook in die klaskamer ondersteun kan word. Hierdie beleide gee aandag aan die verskillende behoeftes van hierdie leerders en vergemaklik die integrasie van leerders in hoofstroomonderwys. Dit beklemtoon ook die viering van diversiteit met die klem op inklusiewe onderrig, waar leerders met verskillende behoeftes tog saam in een skoolgemeenskap kan leer en werk. Met die daarstelling van die *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* by die Wêreld konferensie in Salamanca, Spanje het die klem geval op spesiale behoeftes en skole vir almal (Nel *et al.*, 2012:118).

Die beginsel van inklusiewe onderrig en opvoeding vir alle leerders ten spyte van hulle behoeftes word ook deur die UNESCO-dokument onderskraag (UNESCO, 2009:11-12). Nel *et al.* (2012:7) berig dat veranderde, meer inklusiewe praktyke reeds met die National Commission on Special

Needs in Education and Training (NCSNET) en die National Committee on Education Support Services (NCESS) van 1997 ingestel is. Die belangrike fokuspunt van bostaande dokumente die integrasie tussen spesiale en gewone onderwysbane deur die daarstelling van verwysings, kurrikulumontwikkeling en aanpassings, personeelontwikkeling en gemeenskaplike samewerking (Nel *et al.*, 2012:118-119). Inklusiewe dokumente is geskoei op die basiese waardes van gelyke onderrigregte vir alle leerders, soos uiteengesit in die Suid-Afrikaanse Grondwet (Wet 108 van 1996, Artikel 1a).

2.5.1.1 *White Paper 6 – Building an Inclusive Education and Training System - 2001* ***(Department of Basic Education)***

Witskrif 6 (*White Paper 6*) word gedefinieer as 'n dokument wat 'n leeromgewing wat die persoonlike, akademiese en professionele ontwikkeling van alle leerders, ten spyte van hul ras, herkoms, geslag, gestremdheid, godsdiens, kultuur, geslagsvoorkeure, leerstyle en taal, bevorder (Nel *et al.*, 2012:7). Hierdie dokument vorm die fondasie van inklusiewe onderrig in Suid-Afrika. Witskrif 6 behels volgens Nel *et al.* (2012) uit verskeie strategieë en beginsels.

Onder strategieë klassifiseer Nel *et al.* (2012) byvoorbeeld dat spesiale skole hulle funksie moet verbreed na opleidingsentrums, dat 500 laerskole omgeskakel moet word na voldiensskole om voorsiening te maak vir die volledige reeks leerbehoeftes, dat distriksgebaseerde ondersteuningspanne (DBST – District-based Support Team) en skoolgebaseerde ondersteuningspanne (ILST – Institutional Learning Support Team) ondersteuning moet verleen, dat die bestuur asook onderwysers in gewone skole aan inklusiewe onderrig bekendgestel moet word en dat die fokusarea vroeë identifisering in die grondslagfase moet wees.

Verskeie beginsels word ook deur Nel *et al.* (2012:7) gemeld byvoorbeeld dat alle leerders kan leer en ondersteuning benodig, dat diversiteit gerespekteer moet word, dat daar veranderinge in gesindhede, gedrag en onderrig moet plaasvind om verskillende behoeftes te ondersteun en dat leerders se sterk punte asook huis en gemeenskapsontwikkeling aangemoedig moet word.

Die implementering van Witskrif 6 wou 'n einde bring aan die segregasiebeleid van die apartheidsjare waarvolgens wit leerders met spesiale behoeftes meer voorkeure geniet het as ander rassegroepe.

Die vraag ontstaan egter of Witskrif 6 voorsiening maak vir die behoeftes van die immigranteleerder. Alhoewel die woord immigranteleerder nooit in dié beleidsdokument gemeld word nie, kwalifiseer hulle tog as sodanig op grond van verskeie behoeftes of agterstande wat die hoof gebied moet word. Daar word melding gemaak van verskeie stremminge wat leeragterstande tot gevolg het. Een van die stremminge is taalagterstande waaronder sommige immigranteleerders klassifiseer (DoBE, 2001:19). Daar word ook voorgestel dat kurrikulum-aanpassings aan hierdie stremminge aandag moet gee (DoBE, 2001:20). Daar word ook verskeie kere melding gemaak van “barriers to learning” (DoBE, 2001:6, 7, 25, 45) en “learning difficulties” (DoBE, 2001:26, 28, 29), of “learning needs” (DoBE, 2001:7, 30) waaronder die immigranteleerder as risikoleerder ressorteer.

2.5.1.2 National Protocol for Assessment – 2011 (Department of Basic Education)

Hierdie dokument fokus op die verskillende aspekte van assessering die belangrikheid daarvan, die soorte assessering, die samestelling van formele assessering asook skoolgebaseerde assessering (DoBE, 2011c:3-5). Assessering vorm 'n belangrike komponent van die skoolkurrikulum en alle leerders word daaraan onderwerp.

Hoofstuk 9 van die *National Protocol for Assessment* word gewy aan leerders met spesiale onderwysbehoefte waaronder die immigranteleerder sorteer. Daar word daarvan melding gemaak dat die minimum assesseringsvereistes nie verander mag word om hierdie leerders te ondersteun nie, maar dat leerdergebaseerde assessering asook 'n kurrikulum wat op die leerders se leerpas ingestel is, leerders wel in staat sal stel om hulle volle potensiaal te bereik (2011c:22). Alternatiewe assessering stel leerders met spesiale onderwysbehoefte in staat om op alternatiewe wyses rekenskap te gee van hulle kennis, begrip en vaardighede. Alternatiewe assessering kan in 'n gewone hoofstroomskool geskied en geen leerder hoef deur die stelsel benadeel te word nie.

2.5.1.3 National Policy Pertaining to the Programme and Promotion Requirements of the National Curriculum Statement (NPPPR) (Department of Basic Education – 2011)

Hierdie dokument handel oor die program- en bevorderingsvereistes van die nasionale kurrikulumverklaring vir graad R tot 12. Reeds in hoofstuk 2 van die dokument word daar melding gemaak van die immigranteleerder en verduidelik watter leerders as immigranteleerders klassifiseer en watter toegewings daar aan immigranteleerders gemaak word. Volgens die dokument (DoBE, 2011b:2) is 'n immigranteleerder

a child or a dependent of a diplomatic representative of a foreign government accredited in South Africa; or a person who: First enrolled and entered a South African school in grade 7 or a more senior grade, or having begun his or her schooling at a school in South Africa, has attended school outside South Africa for two or more consecutive years after Grade 3 or its equivalent, and has subsequently returned to South Africa.

Hierdie dokument verklaar ook dat die immigranteleerder in die eerste drie jaar van sy of haar verblyf in Suid-Afrika nie verplig word om twee amptelike tale aan die einde van 'n graad te slaag nie. Indien 'n leerder 'n kode 3 in sy eerste addisionele taal verwerf en sy ander vakke volgens die nodige slaagvereistes slaag, mag die leerder wel bevorder word na die volgende graad (DoBE, 2011b:2). In skole waar Engels en Afrikaans as Huistaal en Addisionele Taal aangebied word, hoef die leerder slegs 'n kode 3 in Engels te verwerf.

Hierdie dokument maak dit egter baie duidelik dat 'n leerder slegs as 'n immigranteleerder kwalifiseer indien die betrokke leerder 'n wettige dokument van die Departement van Binnelandse Sake, asook wettige skoordokumente besit wat aandui dat die leerder vir die eerste keer die Suid-Afrikaanse skoolstelsel betree (DoBE, 2011b:3).

2.5.1.4 Policy on Screening, Identification, Assessment and Support (Department of Basic Education – 2014)

Die jongste beleidsdokument, wat in 2014 sy verskyning gemaak het, staan bekend as die SIAS-dokument en handel oor die sifting, identifisering, assessering en ondersteuning van leerders. Die doel van die *Screening, Identification, Assessment, and Support* (SIAS) beleid is om 'n

gestandaardiseerde raamwerk te verskaf waarvolgens leerders geïdentifiseer en geassesseer word sodat programme, waarvolgens leerders wat ekstra ondersteuning benodig, ondersteun kan word, diensooreenkomstig opgestel kan word. Die hoofdoel is om hierdie leerders se deelname asook insluiting by skoolaktiwiteite te verseker (DoBE, 2014b:1). Opsommend kan gesê word die doel van hierdie dokument is dus om die volgende te identifiseer; stremminge wat die leerproses beïnvloed, die nodige ondersteuning wat stremminge sal teëwerk, en die ontwikkeling van 'n individuele ondersteuningsplan wat die leerproses beïnvloed, die hoof te bied (DoBE, 2014b:4).

Die SIAS-dokument word gerugsteun deur die beginsel van ondersteuning vir almal. Volgens die dokument benodig elke leerder ondersteuning, maar sommige leerders benodig bykomende ondersteuning. Dit kan as gevolg van sosiale, emosionele, kognitiewe, linguistiese, gestremdhede, of gesins- of versorgingsomstandighede wees (DoBE, 2014b:vii).

Die verskillende leerstremminge of struikelblokke tot leer word in die dokument verduidelik en beskryf. 'n Struikelblok tot leer en ontwikkeling is 'n uitdaging wat die leerder in die gesig staar en wat voortspruit uit ondervindings in die klaskamer, by die skool, die huis en in die gemeenskap en/of as gevolg van 'n mediese toestand is (DoBE, 2014b:5). Struikelblokke tot leer en ontwikkeling wat in die geval van die immigranteleerder geld, kan die volgende insluit; sosio-ekonomiese aspekte (byvoorbeeld 'n gebrek aan basiese dienste, armoede asook onderontwikkeling), faktore wat risiko's vir die leerder inhou (mishandeling, politieke geweld asook kroniese siektetoestande soos MIV-infeksie en Vigs), 'n onbuigsame kurrikulum, taal en kommunikasie en 'n tekort aan ouergoedkeuring en -ondersteuning (DoBE, 2014b:5).

Die SIAS-dokument word gerugsteun deur 'n verskeidenheid van voorafgaande beleide en wetgewings en moet saam met hierdie dokumente bestudeer word: *Constitution of the Republic of South Africa (Act No. 108 of 1996)*, die *South African Schools Act (Act No. 84 of 1999)*, die *Convention on the Rights of the Child* (1989, veral Artikel 23), die *Children's Act (Act No. 38 of 2005)*, die *National Curriculum and Assessment Policy Statement, Gr R-12* (2011), *HIV and AIDS in Education Policy* (1999), die *Care and Support for Teaching and Learning (CSTL) Programme* (2008), *Promotion of Equality and Prevention of Unfair Discrimination Act*, 2000

(PEPUDA or the Equality Act, Act No. 4 of 2000) en *Education White Paper 6 on Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System* (2001).

Opleiding vir onderwysers om die implementering van die SIAS-dokument in skole te vergemaklik het in 2015 begin. Daar word beoog om die dokument teen 2018 in meeste skole in werking te hê om leerders met spesiale behoeftes van die nodige ondersteuning te voorsien (DoBE, 2014b:22-23). Die doel van die beleidsdokument is om leerderbehoefte vroegtydig te identifiseer en die nodige ondersteuning te voorsien.

2.5.2 Bykomende riglyne van die Departement van Basiese Onderwys

Verskeie departementele riglyne het die afgelope paar jaar hul verskyning gemaak om reeds bestaande beleide te ondersteun. Volgens Meier (2004:70) is die hoofdoel van dié riglyne om opvoeders te ondersteun in die praktiese implementering van inklusiewe onderrig in die skoolgemeenskap sodat alle leerders hul maksimale potensiaal kan bereik.

Guidelines for Inclusive Teaching and Learning (DoBE, 2010b), asook Guidelines for Full-service/Inclusive Schools (DoBE, 2009), verskaf riglyne hoe om inklusiewe praktyke in gewone skole, skole met bronneseentrums asook spesiale skole te implementeer sodat leerders met spesiale onderwysbehoefte ondersteun kan word. Dit dek besprekingspunte soos inklusiwiteit, bestuur, assessering, die kurrikulum, asook watter rol die skool, distrik en die gesin speel om die leerder te ondersteun. Die rol van die skoolhoof en sy/haar bestuurspan word ook bespreek en klem word gelê op die belangrikheid van die hoof om inklusiwiteit te verwelkom en die voorbeeld te stel.

“The principal is a visible and vocal advocate ..., the principal ensures ..., the principal creates ..., the principal and his management team promote ..., the principal find strategies to celebrate ... and the principal and his/her management team have to take the lead ...” (DoBE, 2009:13). Die rol van die skoolhoof om as leier en bestuurder ‘n inklusiewe klimaat binne en buite die skoolgemeenskap te skep word hier duidelik onderskraag. Landsberg et. al. (2011:21) stem hiermee saam en sê dat die skoolhoof sy verantwoordelikheid moet beseef en ‘n toonaangewende rol moet vervul sodat opvoeders en ouers in sy voetspore kan volg.

Action Step: National Model (DoBE, 2010a). Hierdie riglyne handel oor die “Care and Support for Teaching and Learning (CSTL) to address barriers to education for children in South Africa” (2010a:5). Dit verskaf ’n raamwerk vir die ondersteuning van kwesbare leerders in hoofstroomskole. Die struikelblokke word verdeel en in drie verskillende kategorieë bespreek, naamlik intrinsieke struikelblokke soos byvoorbeeld gestremdhede, maatskaplike struikelblokke soos byvoorbeeld armoede en kinderarbeid, en sistemiese struikelblokke soos byvoorbeeld skoolinfrastruktuur, vervoer, kurrikulum en geweld (2010a:20-23). Soos verduidelik in afdeling 2.3.1 is immigranteleerders kwesbare leerders met baie uitdagings en volgens Marishane (2013:3) moet openbare skole bydrae tot die gesondheid en welstand van immigranteleerders.

Guidelines for Responding to Learner Diversity in the Classroom Through Curriculum and Assessment Policy Statements (DoBE, 2011a).

Hierdie dokument konsentreer op diversiteit en die wyse waarop die skool op diversiteit moet reageer. Diversiteit ten opsigte van die kurrikulum, leeromgewings, onderrigmetodes en assessering word breedvoerig bespreek. Verskillende lesvoorbeelde en ander nuttige ondersteuningsmateriaal word aangeheg om diversiteit te vergemaklik. Diversiteit moet volgens Meier (2004:71) deurdag beplan en bestuur word en dit vereis dat elke rolspeler sy bydrae sal lewer in die skepping van ’n positiewe inklusiewe leeromgewing ook tot die voordeel van immigranteleerders.

Guidelines for Alternative and Adaptive Methods of Assessment (DoBE, 2014a)

Die uitgangspunt van hierdie riglyne is om die onderwyser in te lig dat sukses in die klaskamer geleë is in die wysigings (adaptations), aanpassings (accommodations) asook modifikasies (modifications) ten opsigte van onderrig asook ander klaskameraktiwiteite (DoBE, 2014a). Al hierdie aanpassings, wysigings of modifikasies het ten doel om die leerder te help om, ten spyte van sy leergestremdheid, sy/haar volle potensiaal te behaal. Onderwysers volgens Landsberg et.al. (2011:75) speel dus as mediators ’n noodsaaklike rol tussen leerders en die leermateriaal om deur middel van verstaanbare dialoog die leerder te lei om sy volle potensiaal te bereik.

Ten spyte van departementele beleide soos Witskrif 6, wat beoog om ’n inklusiewe grondslag vir leerders ten opsigte van ontwikkeling, deelname asook ondersteuning te verskaf, asook riglyne

soos byvoorbeeld *Guidelines for Inclusive Teaching and Learning* (DoBE, 2010b), asook die *Guidelines for Full-service/Inclusive Schools* (DoBE, 2009), wat na hierdie behoeftes omsien, beweer Marishane (2013:2) dat immigranteleerders steeds verskeie verdere uitdagings ervaar wat veroorsaak dat slegs 35% van alle immigranteleerders 'n skool bywoon. Hierdie swak bywoning is te wyte aan verskeie faktore, onder meer ongedokumenteerde en ongeskoolde ouers (leerders moet wettige dokumente van die Departement van Binnelandse sake hê om aanvaar te word), onvermoë van ouers om skoolbehoeftes te koop, onvermoë van leerders om die onderrigtaal te verstaan en te praat en xenofobiese opmerkings deur ander leerders asook onderwysers (Marishane, 2013:2).

2.6 Beleide rakende skoolhoofde se rol asook verantwoordelikhede

Die twee belangrikste dokumente wat volgens my aan skoolhoofde leiding moet gee rakende hulle pligte is die PAM (*Personnel Administration Measures*) – dokument – (Department of Basic Education – 1999) asook die *The South African Standard for Principals*, (Department of Basic Education – 2014).

2.6.1 PAM (*Personnel Administration Measures*)

Die PAM dokument wat in Februarie 1999 in die *Staatskoerant* verskyn het, beskryf die pligte en verantwoordelikhede van die skoolhoof ten opsigte van administrasie, personeel, onderrig, buitemuurse bedrywighede, interaksie met rolspelers en kommunikasie (DoBE, 1999). Nêrens in die dokument kon die navorser enige anduiding opspoor dat daar melding gemaak word van diversiteit, inklusiwiteit of leerders met spesiale onderwysbehoeftes nie.

2.6.2 The South African Standard for Principals

The South African Standard of Principals: “Enhancing the Image of and Competency of School Principals” is in Augustus 2014 in die *Staatskoerant* gepubliseer. Die doel van die dokument is

to establish a clear and agreed understanding of what the South African education system expects of those who are, or aspire to be, entrusted with the leadership and management

of schools ... that fully defines the role of school principals and the key aspects of professionalism, image and competencies required (DoBE, 2014c:1).

Die dokument omvat vier kernelemente: “The core purpose of principalship; educational and social values; key areas of principalship and personal and professional attributes” (DoBE, 2014c:4-5).

Volgens die dokument is die kerndoel van hoofskap om deur middel van leierskap en bestuur te verseker dat ondersteunende toestande geskep word waar gehalte-onderrig kan plaasvind om die hoogste moontlike standaard van leerderprestasie te verseker (DoBE, 2014c:7). Dit beteken die ontwikkeling en implementering van planne, beleide en prosedures, asook die versekering van ’n veilige en ondersteunende leeromgewing en die bou van verhoudings binne en buite die skoolgemeenskap waar albei bevoordeel word (DoBE, 2014c:7-8). Die dokument beskryf opvoedkundige en sosiale waardes as die hart van die skoolhoof se leierskap en bestuur (DoBE, 2014c:8). Belangrike regte en waardes wat genoem word behels onder meer die potensiaal van die skool om leerders te inspireer, om te glo dat leerders in staat is om voortdurend te vorder, om gehoor te gee aan die diverse behoeftes van leerders, die reg van leerders om toegang te hê tot relevante en betekenisvolle leer (DoBE, 2014c:8-9). Hierdie waardes en regte kan deurgetrek word na die immigranteleerders in die skool. Verskeie kerngebiede word gemeld ten opsigte van bestuur, leierskap en ontwikkeling van die skool, asook die breër gemeenskap (DoBE, 2014c:9). Skoolhoofde se kennis en optrede word deur die hele dokument op verskillende terreine breedvoerig bespreek (DoBE, 2014c:11-24). In die uitlewing van waardes en kennis moet die persoonlike voorbeeld van die hoof deur sy/haar aksie versterk word: “Lead by example and model the values and vision of the school in everyday work and practice” (DoBE, 2014c:14).

In die afdeling oor buitemuurse aktiwiteite en aanbevelings (“Extra-curricular activities; advocacy”) word daar kortliks beskryf dat die hoof kennis moet dra van: “cultural diversity, the needs, values, principles and practice of organisational development and behaviour, good practice and management of cultural diversity and advocacy and campaigns” (DoBE, 2014c:23). Die optredes behels die bevordering en bestuur van kulturele gedrag in die skool, asook die bestuur van diversiteit en kultuurverdraagsaamheid en begrip (DoBE, 2014c:24). Die res van die optrede

het betrekking op die buitemuurse bedrywighede van die skool. Diversiteit beslaan dus presies twee paragrawe in die dokument en word oor dieselfde kam geskeer as buitemuurse bedrywighede.

Alhoewel die pligte en verantwoordelikhede van die hoof in breedvoerig bespreek word, word baie min direkte aandag aan leerders met spesiale behoeftes of immigranteleerders gegee. Dit is slegs die kort afdeling oor diversiteit wat 'n bietjie lig op dié sensitiewe onderwerp werp.

2.6.3 Verwagtinge wat beleide op skoolhoofde en opvoeders plaas

Die Departement van Basiese Onderrig het gesorg dat beleide asook bykomende riglyne beskikbaar is om immigranteleerders in skole te ondersteun, maar met hierdie dokumente word sekere verwagtinge aan skoolhoofde en opvoeders gekoester wat aandag moet geniet.

Skoolhoofde word verplig om gehoor te gee aan die uitdagings van diversiteit: “Acknowledge and respect differences in learners, whether due to age, gender, ethnicity, language, class, disability or HIV status” (DoBE, 2001:16): “... within a flexible learner-based and learner-paced approach to the curriculum...” (DoBE, 2011:22), “They have the capacity to respond to diversity by providing appropriate education for individual needs of learners ...” (DoBE, 2009:7).

Om reg te laat geskied aan bostaande moet die regte van alle leerders, met inbegrip van immigranteleerders, herken en gerespekteer word. Die erkenning van die regte van leerders word herhaaldelik in dokumente uitgelig: “A full-service school seeks to embrace the vision of a society for all, based on the United Nations Declaration of Human Rights ...” (DoBE, 2009:7); “Our Constitution (Act 108 of 1996) founded our democratic state and common citizenship on the values of human dignity, the achievement of equality and the advancement of human rights and freedom (Section 1a). In establishing an education and training system for the 21st century, we carry a special responsibility to implement these values ...” (DoBE, 2001:11; 2014c:8).

Skoolhoofde het dus 'n verantwoordelikheid om leerders se onderskeie regte te respekteer en te verseker dat diversiteit in skole seëvier. Hierdie stelling word vervolgens bespreek.

2.6.3.1 Skoolhoofde as bestuurders en leiers moet die regte van al sy leerders erken en respekteer

Die Suid-Afrikaanse grondwet waarborg die regte van elke leerder in Suid-Afrikaanse skole met inbegrip van immigrante leerders. Hierdie dokument word deur Bray (2004:94) beskryf as die heel belangrikste dokument in Suid-Afrika se regstelsel. Dit het ook 'n prominente rol gespeel om 'n demokratiese onderwysstelsel op die been te bring. Die Handves van Regte wat in hoofstuk 2 van die grondwet beskryf word, maak die kern uit van politiese, maatskaplike asook ekonomiese waardes. Volgens Coetzee *et al.* (2008:191) vorm dit die hoeksteen van die onderwysbedeling van Suid-Afrika en daarom is dit van radikale belang dat elke onderwyser daarvan kennis dra. In die inleiding tot Witskrif 6 (DoBE, 2001) word klem daarop gelê dat die beleid se doelstellings van die beleid direk aansluiting vind by die Suid-Afrikaanse grondwet, tog word die regte van die immigranteleerder nêrens spesifiek gemeld nie.

Die erkenning van die immigranteleerder se kosmopolitiese regte is dus 'n netelige besprekingspunt. Die meeste van dié leerders maak soms slegs tydelik deel uit van die skoolgemeenskap. Kwalifiseer dié leerders dan vir bogenoemde regte? Marishane (2013:1-2) vra en beantwoord dieselfde vraag:

... given the collective intent of these international conventions and country-specific legislations – ... the right to education is an all-inclusive approach that extends to immigrant learners as beneficiaries of the approach. This suggests that the rights of immigrant learners to education are equal to the rights enjoyed by learners who are permanent citizens of a country.

Volgens Marishane (2013:2) moet hierdie leerders wat as risikoleerders geklassifiseer word en wie se regte onderhewig is aan diskriminerende praktyke soos xenofobie soveel des te meer beskerm word.

Osborn (2010:122) beskryf Benhabib (2004) se siening van kosmopolitiese regte as volg, “attaching first and foremost to the individual and as flowing from the personal autonomy and

freedom of every human being as a human being rather than from the collective goods of states, cultural groups, or other social units”.

Deur die bevordering van kosmopolitisme se beginsel van gasvryheid teenoor die mensdom (veral dié van immigrantelande) word die pligte en verantwoordelikhede van ’n demokratiese Suid-Afrika onderskraag (Waghid, 2009b:90). Volgens Kant (Benhabib, 2004:26) beteken gasvryheid teenoor vreemdelinge wat die land betree nie slegs om ’n hand van vriendskap uit te reik nie, maar dat kosmopolitiese regte hierdie burgers die reg gee om deelnemers aan ’n wêreldrepubliek te wees. Benhabib (2013:473) argumenteer dat kosmopolitisme ’n drie dimensionele begrip wat ’n wetlike, morele en ’n kulturele dimensie insluit, is.

Die erkenning van die immigranteleerders se kosmopolitiese regte is dus nie genoeg nie. Volgens Waghid (2009b:90) is dit nodig dat die regte en norme van die immigranteleerders in Suid-Afrikaanse skole bevorder moet word, dit wil sê tot praktiese uitvoering kom. Skoolhoofde as leiers en bestuurders is verantwoordelik om te sien dat dit wel geskied. Die belangrikste rol van ’n skoolhoof is om dus eerstens immigranteleerders se kosmopolitiese regte in die vorm van universele gasvryheid te erken (Waghid, 2009b:88).

Kosmopolitiese regte sluit aan by opvoedkundige regte, wat deur wetgewing en departementele beleide bepleit word. Leerders moet, ten spyte van hulle afkoms en kultuur, in ’n diverse skoolklimaat opgeneem en verwelkom word. Die skoolhoof speel ’n kardinale rol by die skepping van so ’n skoolklimaat. Die gesindheid van hoofde moet oorspoel na hul personeel sodat leerders nie soos Waghid (2009b:89) dit stel, subtiel van sekere regte uitgesluit word nie. Hierdie regte behels gelyke en regverdige onderrig sodat optimale leer kan plaasvind en leerders hulle volle potensiaal sodoende kan bereik.

Saam met die erkenning van kosmopolitiese regte vereis dit ook, volgens Waghid (2009b:88) dat rolspelers deernis met die leerders en hulle lewensomstandighede sal hê en hulle nie verantwoordelik laat voel vir hulle situasies wat buite hulle beheer is nie. Indien skoolhoofde deernis en begrip het met die immigranteleerder se situasie, sal hulle hulle daartoe beywer dat diversiteit in hul skool gerespekteer word en inklusiewe praktyke bevorder word. Skoolhoofde

moet dus die deernis na hul personeel en leerders oordra. Die oordraging van deernis volgens Waghid (2004b:536) lei tot maatskaplike geregtigheid wanneer die een persoon 'n ander se behoeftes bo sy/haar eie stel.

2.6.3.2 Skoolhoofde en onderwysers moet nuwe menings oor diversiteit koester

In 'n demokratiese Suid-Afrika word skoolhoofde en onderwysers verplig om nuwe menings oor diversiteit te koester. Volgens Meier (2004:69) speel die onderwys 'n belangrike rol by die erkenning van diversiteit: “Education has an important part to play in equipping people to recognize, accept and appreciate differences of attitude, lifestyle, language, religion, ethnicity, culture or gender.”

Om nuwe idees met betrekking tot diversiteit te koester, beteken ook, volgens Gardiner en Enomoto (2006:569), dat dit baie belangrik is om hoë verwagtinge van al die leerders te koester. Verkeerde persepsies dat leerders uit swak sosio-ekonomiese agtergronde nie kan presteer nie moet uitgewis word. Pellicer (2003:46) stem met bogenoemde saam en beweer dat 'n skoolhoof se denke ten opsigte van ander hulle potensiaal in die werkplek bepaal: “Our basic beliefs about people encourage them to succeed on a grand scale or discourage them so that they fail miserably.”

Om diverse praktyke in skole te vestig moet kurrikulum-aanpassings gemaak word. Witskrif 6 stel dit soos volg: “Central to the accommodation of diversity in our schools, colleges, and adult and early childhood learning centres and higher education institutions, is a flexible curriculum and assessment policy that is accessible to all learners, irrespective of the nature of their needs” (DoBE, 2001:31). Die kurrikulum moet in totaliteit verstaan word. Dit sluit in; die inhoud, die taal of medium van onderrig, organisasie en bestuur van die klaskamer, leermetodes en -prosesse, die pas van onderrig asook die tydsduur om die kurrikulum te voltooi, leermateriaal en toerusting en die wyse waarop leer geassesseer word (DoBE, 2010b:57).

Volgens die Guidelines for Responding to Learner Diversity in the Classroom Through Curriculum and Assessment Policy Statements (DoBE, 2011a) is kurrikulum differensiasie die sleutelstrategie om gehoor te gee aan die verskillende leerbehoefte asook leerstyle van leerders.

Dit behels prosesse van wysiging, verandering, aanpassing en uitbreiding asook 'n verskeidenheid onderrigmetodieke, onderrigstrategieë, assesseringstrategieë, sowel as die inhoud van die kurrikulum (DoBE, 2011a:7). Deur gehoor te gee aan diversiteit in die klaskamer deur middel van kurrikulumdifferensiasie word die unieke leerbehoefte van leerders in ag geneem en sodoende ook hulle reg om 'n sitplek in ons klaskamers te verdien. Inklusiewe onderrig gee gehoor aan leerderdiversiteit en die bevordering van elke leerder se behoeftes.

Om samewerking tussen partye binne en buite die skool aan te moedig word daar erkenning aan diversiteit gegee. Samewerking tussen die skool en die gemeenskap, asook buite-instansies word in meeste van die beleide beklemtoon: "... promoting the rights and responsibilities of parents ..." (DoBE, 2001:6); "It has a collaborative approach to service delivery" (DoBE, 2009:10); "Partnerships between schools and parents/caregivers are also fundamental to CSTL" (Care, Support, Teaching, Learning) (DoBE, 2010a:41).

Samewerking gebeur wanneer mag en gesag gedeel word en rolspelers saamwerk om 'n gemeenskaplike doel te bereik wat nie deur 'n individu of 'n onafhanklike organisasie bereik kan word nie (Coetzee *et al.*, 2008:138).

2.7 Samevatting

Verskeie literatuurbronne is dit eens dat die integrasie van immigranteleerders in skole besig is om toe te neem (Solomon, 2000; Vandeyar & Vandeyar, 2011). Leierskap en bestuur vervul 'n verantwoordelike rol om toe te sien dat die integrasie van immigranteleerders in skole wel plaasvind, maar toelating is net die begin (Krüger & Osman, 2010:54).

Die integrasie van dié leerders bring implikasies mee. Immigranteleerders moet hul eie identiteit probeer vind ten spyte van al die struikelblokke wat hulle kniehalter, en die nuwe skoolgemeenskap moet hulle akkommodeer. Beleide probeer leiding gee oor hoe onderwysers, in 'n demokratiese Suid-Afrika, diverse groepe leerders inklusief oor kulture heen moet onderrig. Die hart van inklusiwiteit is om xenofobie in ons skole te bestry. Beleide skep verwagtinge, waarvan die erkenning van leerderregte en diversiteit noodsaaklik is.

Alhoewel ek as onderwyser bewus is van die rol van die skoolhoof in die skoolgemeenskap, wou ek deur middel van hierdie studie vasstel watter rol deur skoolhoofde as leiers en bestuurders van hulle skole vervul word om integrasie van immigranteleerders in skole te bevorder.

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

Our aim as researcher storytellers is not to seek certainty about correct perspectives on educational phenomena but to raise significant questions about prevailing policy and practice that enrich an ongoing conversation.
(Barone, 2007:466)

3.1 Inleiding

In hoofstuk 1 is die volgende vraag geformuleer: Wat is die rol van leierskap en bestuur in die integrasie van immigranteleerders in skole? Hierdie studie het ten doel gehad om skoolhoofde se ervarings ten opsigte van die integrasie van immigranteleerders in laerskole te ondersoek deur 'n kwalitatiewe, beskrywende navorsingsmetode te volg. Die navorsingsvraag is ondersoek deur fenomenologiese onderhoude, wat aangedui het dat die navorser 'n spesifieke metode van data-insameling en data-analise gebruik het om die beleefde ervarings van skoolhoofde ten opsigte van die integrasie van immigranteleerders te ondersoek. Om hierdie doel te bereik is 'n empiriese ondersoek uitgevoer, waarvan die navorsingsontwerp en -metodologie, data-insamelingsproses, respondente asook etiese kwessies in hierdie hoofstuk verduidelik word.

3.2 Navorsingsontwerp en metodologie

Deur 'n kwalitatiewe, interpretatiewe navorsingsparadigma te volg, wou ek die persoonlike ervarings van skoolhoofde ten opsigte van die integrasie van immigranteleerders in geselekteerde laerskole navors. Die skoolhoofde se subjektiewe menings soos dit deur hulle in hulle daaglikse werklikhede ervaar word, is dus ondersoek.

Volgens Le Grange (2013) is 'n paradigma die struktuur en werkswyses waarbinne die navorsing in ooreenstemming met ander navorsers en tendense in die navorsingsgemeenskap uitgevoer word. Volgens hom bind die wisselwerking tussen metodologie (waarvolgens navorsing aangepak word) sowel as die metodes (die maniere om data in te samel en te verwerk om die

navorsingsvraag te ondersteun) 'n navorsingstuk saam tot 'n geloofwaardige, goed nagevorsde dokumentêre eenheid (Le Grange, 2013).

Metodologie is dus die filosofiese raamwerk wat as gids die navorsingsaktiwiteit lei, die teorie agter die metode (Le Grange, 2007:422). Opie (2004:16) stem saam en voeg by dat metodologie verwys na die teorie waarvolgens inligting ingesamel word. Die navorser sal dus die beste metode of prosedures vir die inwin van inligting oorweeg. Die metodologie omsluit dus die teorie van kennis en interpretasie.

Volgens Opie (2004:16) behels die metode spesifieke prosedures of tegnieke wat gevolg word om data in te samel en te analiseer. Die metode is egter nie net die tegniek wat ingespan word om empiriese (sintuiglike) bewyse bymekaar te maak nie, maar is volgens Law (2004:143),

... not ... a more or less successful set of procedures for reporting on a given reality. Rather it is performative. It helps to produce realities. It does not do so freely and at whim. There is a hinterland of realities, of manifest absences and othernesses, resonances and patterns of one kind or another, already being enacted, and it cannot ignore these.

Die metode is dus kreatief, en inligting word opnuut deurgewerk, hergroepeer en herbou tot nuwe weergawes van die wêreld. Metodologie en metode is egter nou verweef met mekaar (Le Grange, 2007:422).

Die navorsingsonderzoek in hierdie studie is volgens die kwalitatiewe navorsingsparadigma uitgevoer. Onderhoudsvoering as metode ondersteun die kwalitatiewe navorsingsparadigma, aangesien menslike gedrag en optrede vanuit die binnekring verstaan, verduidelik en geïnterpreteer word (Harding, 1987). Dit impliseer dat metodes van waarneming en interaktiewe onderhoudsvoering gebruik word om as't ware binne-in die denke en ervarings van die mens wie se reaksies gepeil word, in te dring (Babbie & Mouton, 1990). 'n Empatiese houding is dus van kardinale belang, want daar word met mense se persoonlike belewenisse en emosies gehandel. Hierdie wisselwerkende metodologie word as interpretatief beskou, want dit gee die perspektiewe

en daaglikse ervarings van die persone met wie gesels word, weer. (Babbie & Mouton, 1990). Onderhoudsvoering as die navorser se navorsingsinstrument word later in breedvoerig bespreek.

Wanneer die aard van die realiteite in navorsing ondersoek word, praat ons van navorsingsontologie. Die ontologiese veronderstelling van die kwalitatiewe, interpretatiewe navorsingsparadigma sluit veelvuldige werklikhede en die lewens- en wêreldbeskouings vanuit subjektiewe ervarings van deelnemers in. Connole (1993:19-20) sê dat die veelvuldige werklikhede, benaderings en metodes verg dat betekenisgewing (logika en feite) die basis van die navorsing uitmaak. Sy sê ook dat waarneming deur die sosiale, taal- en kognitiewe vaardighede van die navorser gedoen word en dan deur middel van dialoog, hetsy geskrewe of mondeling gekommunikeer word. Navorsing behoort daarom deur middel van die ontdekkingsproses van die studie kennis te produseer, en die kennis asook die integriteit van hierdie bevindings berus op die gehalte van die navorser se data-analise en samevatting. (Connole, 1993:19-20) Die epistemologie van die navorsing word dus binne 'n interpretivistiese raamwerk geplaas, omdat sin en betekenis gevorm word deur die subjektiewe menings van deelnemers.

Ek het van die veronderstelling uitgegaan dat die respondente tot die studie hulle werklike belewinisse sal beskryf en nie vooropgestelde werklikhede nie. As onderwyser is ek egter bewus daarvan dat hoofde soms die 'positiewe prentjie' wil skets omdat hulle bang is dat erkenning van probleme 'n weerspieëling van swak bestuur en leierskap kan wees. 'n Interpretivistiese kwalitatiewe navorser wat egter mensliewendheid asook opregte empatie teenoor die deelnemer openbaar, lei sy deelnemer om werklike gevoelens te openbaar, sonder die vrees van veroordeling. In hierdie opsigte verskil natuurwetenskap van menslike wetenskap. Giddens (1976, aangehaal in Connole, 1993:19) verklaar dit soos volg: "Within the natural sciences understanding occurs by the method of causal explanation from the outside (*erklären*). In the human sciences, understanding (*verstehen*) is a method of studying humanity through an empathic identification with the other, a grasping of their subjective experience".

Die kwalitatiewe navorser heg betekenis aan menslike aksies. Menslike aksies geskied in 'n maatskaplike verband en om sekere redes. Die kwalitatiewe navorser wil hierdie redes verstaan

en verwerk tot 'n studie wat tot voordeel van ander kan dien. Ek wou verstaan watter rol bestuur en leierskap in skole speel om die integrasie van immigranteleerders te bevorder.

3.2.1 Kwalitatiewe navorsing

Deur die kwalitatiewe navorsingsmetode wou ek dus in die skoene van geselekteerde skoolhoofde klim om te probeer begryp watter rol leierskap en bestuur in die integrasieproses van immigranteleerders in laerskole speel.

Lichtman (2013:17-24) beskryf kritiese elemente van kwalitatiewe navorsing. Kwalitatiewe navorsing is 'n beskrywing, 'n begrip asook 'n interpretasie van menslike gedrag. Dit doel van kwalitatiewe navorsing is om menslike fenomenologie, menslike interaksies asook menslike diskoerse te beskryf, te verstaan en te interpreteer. Kwalitatiewe navorsing is dinamies en veranderlik. Navorsers het dus nie 'n konkrete plan waarvolgens hy/sy die navorsing gaan uitvoer nie, want soos inligting nagevors word, kan nuwe vrae weer nuwe insigte vorm.

Kwalitatiewe navorsing het nie 'n eenvoudige wyse om die studie aan te pak nie en is soms moeilik verstaanbaar. Daar is dus geen regte of beste metode van navorsing nie. Die interpretasie van die navorser sal afhang van die wyse waarop die nagevorsde data ingevorder is, georganiseer is en voorgehou word. Kwalitatiewe navorsing verlang induktiewe denke. Deduktiewe redenering handel vanaf die algemeen na die meer spesifieke, maar kwalitatiewe navorsing beweeg van 'n spesifieke fokus na 'n algemene opmerking. Volgens Lichtman (2013: 17-24) word inligting deur middel van 'steierwerk-beginsel' ondersteun, die een begrip of tema lei na 'n ander.

Kwalitatiewe navorsing het 'n holistiese karakter: dit wil sê die navorser soek na die sin en betekenis van die geheelbeeld. Inligting word dus nie in kleiner afdelings onderverdeel om sin daarvan te maak nie. Die kwalitatiewe navorser bestudeer deelnemers in hulle natuurlike omgewings om die beste moontlike belewenisse van die deelnemers vas te vang. Die kwalitatiewe navorser staan ook sentraal in die uitvoering van die studie. "Data are collected, information is gathered, settings are viewed, and realities are constructed through his or her eyes and ears" (Lichtman, 2013:21). Kwalitatiewe navorsing fokus op gehalte, nie hoeveelheid nie. Die aantal deelnemers is nie van belang nie, want die fokus is op grondige kennis wat ondersoek

word. Direkte aanhalings van deelnemers gee trefkrag aan die studie en die taalgebruik is minder formeel en tegnies. Die navorser kan ook in die eerste persoon skryf, want dit verhoog die vertrouensverhouding, aanspreeklikheid en trefkrag tussen die navorser en leser.

Laastens volg kwalitatiewe navorsing nie 'n bepaalde volgorde nie. Soos Lichtman (2013:23) sê: “it is nonlinear”. 'n Kwalitatiewe navorser word geprikkel deur 'n leesstuk, 'n observasie, 'n persoon of 'n belangstellingsveld en 'n navorsingstudie word gebore. Die kwalitatiewe navorser beweeg ook heen en weer, tussen data-insameling, data-ontleding en literatuurbronne.

Drew, Hardman en Hosp (2008:185-187) bevestig Lichtman (2013) se kernpunte ten opsigte van kwalitatiewe navorsing en beklemtoon die belangrikheid van die natuurlike omgewing, die buigsaamheid van die navorsing, die holistiese perspektief, die soeke na redes vir bepaalde optredes, klein fokusgroepe en laastens die behoefte om sin en betekenis aan gedrag, interaksies en veranderlikes te heg. Drew *et al.* (2008:187) beklemtoon verder die belangrike rol wat die navorser speel, maar voer aan dat die navorser te alle tye 'n empatiese maar, neutrale houding ten opsigte van die deelnemers moet handhaaf.

As leerondersteuningsonderwyser was en is ek baie betrokke by die ondersteuning van immigranteleerders. Alhoewel ek die belange van die leerders op die hart dra, kon ek my persepsies eenkant toe skuif omdat ek werklikwaar wou begryp watter rol skoolhoofde speel om die integrasie van hierdie leerders in laerskole te bevorder al dan nie. Ek het my in die posisie van skoolhoofde probeer indink, sonder enige vooroordeel, omdat ek deur my waarnemings 'n grondige kennis wou opdoen oor hulle ervarings en belewenisse van immigranteleerders.

Ek het dus probeer om ag te slaan op die elemente van kwalitatiewe navorsing. Ek het slegs vyf hoofde by my studie betrek om sodoende 'n deeglike insig in hulle belewenisse te verkry. Skoolhoofde is in hulle bekende omgewings (hulle kantore) besoek en ondervra. Skoolhoofde in hulle kantore, agter hulle lessenaars, is in hulle gemaksones en het vrylik hulle opinies met my gedeel. Die skoolhoofde was ook aan my bekend en bewus van my passie vir die immigranteleerder en het nie gekroom om vertroulike inligting met my te deel nie.

Hierdie inligting het my verwagtinge oortref en my gedagtes in nuwe denkrigtings gestuur. Dit het my opnuut laat besef dat kwalitatiewe navorsing buigsaam en veranderlik is. Die navorser betree die veld met vooropgestelde idees, maar die deelnemers laat jou nuwe horisonne ontdek. Dit is die wonder van kwalitatiewe navorsing. Die navorsing het my verryk, en ek het die gevoel gekry dat die hoofde die onderhoude as ontladingsessies gesien het en dat dit vir hulle tot 'n geestelike versterking gelei het.

3.2.2 Betroubaarheid (“reliability”) en geldigheid (“validity”) van kwalitatiewe navorsing

Die betroubaarheid en geldigheid van kwalitatiewe navorsing is 'n sensitiewe besprekingspunt.

In die geval van kwantitatiewe navorsing, waar die navorser te doen het met wetenskaplike data, kan die betroubaarheidsfaktor maklik getoets word, maar in kwalitatiewe navorsing waar die fokuspunt menslike belewenisse is dit nie so maklik nie. Opie (2004:66) meen egter dat betroubaarheid by studies met mense gemeet word aan die proses van data-insameling en nie aan die produk nie. Wragg (1984, aangehaal in Bush, 2002:61) vra twee belangrike vrae ten opsigte van die begrip van **betroubaarheid** in onderhoude; sal twee onderhoude waar dieselfde prosedures gebruik word dieselfde resultate lewer; en sal die navorser dieselfde inligting verkry as hy/sy dalk die onderhoud op verskillende tye uitvoer?

Geldigheid, volgens Wellington (2000, in Opie, 2004:66), beteken dat die metode, toets of metingsinstrument toets wat dit veronderstel is om te toets. Weereens is die meting van geldigheid problematies by kwalitatiewe navorsing, want daar word nie gebruik gemaak van 'n 'metingsinstrument' nie. Volgens Opie (2004:69) berus geldigheid by kwalitatiewe navorsing op die verhouding tussen die navorser se pas nagevorsde data en reeds bestaande data wat deur die navorser in sy literatuuroorsig gedek is. Volgens Bush (2002:66) is vooroordeel (bias) die grootste moontlike bron van ongeldigheid by onderhoude. Cohen en Manion (1994, aangehaal in Bush, 2002:66) meen dat die samestelling van die vooroordeel-komponent te make het met die karaktereienskappe van die onderhoudvoerder en die deelnemer en die subjektiewe inhoudsvrae. Versigtige formulering van vrae kan hierdie elemente verminder, maar by semi- en ongestruktureerde vrae is dit baie moeilik om dit heeltemal te elimineer (Bush, 2002:66).

Volgens Bush (2002:63) bly die geldigheid en betroubaarheid van inligting verkry deur ongestruktureerde onderhoude op sigself maar 'n betwisbare punt, omdat elke deelnemer 'n unieke deelnemer is.

As navorser het ek die volgende strategieë gebruik om te verseker dat betroubaarheid en geldigheid gewaarborg word. Die deelnemers is op deurdagte wyse gekies om inligting nie alleen oor 'n breë perspektief nie, maar ook so betroubaar as moontlik, te verkry. Gekose skoolhoofde is beskou as ingeligte bronne met kennis en ervaring van immigranteleerders in hulle onderskeie skole. My vyf skole het ook verskillende sosio-ekonomiese gebiede en demografiese samestellings verteenwoordig ten einde grondige bevindings oor 'n wye veld te verkry.

Om geldigheid verder te verseker, is onderhoudsvrae deeglik geformuleer, maar daar is ook ruimte gelaat vir deelnemers se eie opinies. Die deelnemers se kritiek ten opsigte van sekere navorsingsgebiede is by die navorsingstudie ingesluit vir die leser om sy/haar gevolgtrekkings te maak. Hoewel onderhoudsvoering die hoof-instrument was, het ek die deelnemers se liggaamstaal goed waargeneem. Veldnotas is ook gemaak sodat ek nuwe besprekingspunte wat uit ongestruktureerde vrae opgeduik het, goed kon begryp om sin en betekenis daaraan te heg. Ek het ook my navorsingsvrae met my studieleier gedeel en met akademiese vriende bespreek.

3.3 Data-samestelling

Navorsers maak gebruik van verskillende metodes om data te konstrueer. Volgens Seidman (1998:4) kan navorsing geskied deur die bestudering van dokumente, deur observasies te doen, die geskiedenis te verken, deur eksperimentering, deur vraelyste en deur ondersoeke, maar indien dit die navorser se doel is om betekenis aan menslike ondervindings te heg, is onderhoude die effektiëste metode van ondersoek. Seidman (1998:1) beweer dat onderhoudsvoering beteken om na ander se stories te luister: stories verbreed nie net 'n mens se kennis nie, maar is noodsaaklik vir betekenisvorming.

Die doel van diepte onderhoude is nie om vrae beantwoord te kry, of 'n hipotese te toets, of inligting te evalueer nie, sê Seidman (1998:3): “At the root of in-depth interviewing is an interest

in understanding the experience of other people and the meaning they make of that experience.” Lichtman (2013:190) stem saam dat die respondente hulle gevoelens, intensies, menings, die subkonteks, gedagtes oor ’n onderwerp, situasie of idee aan die onderhoudvoerder bekend maak.

Interpretatiewe kwalitatiewe navorsers voer onderhoude om sodoende die belewenisse van respondente te ondersoek en analities te ontleed.

3.3.1 Onderhoudsvoering en transkribering van data

Persoonlike onderhoude is volgens Babbie en Mouton (1990:249) die algemeenste metode om ondersoeke te doen. Onderhoude kan ook telefonies of met behulp van die rekenaar geskied. Onderhoudsvoering word verdeel in drie kategorieë, naamlik gestruktureerde, semi-gestruktureerde en ongestruktureerde onderhoude.

Gestruktureerde onderhoudsvrae ressorteer volgens Opie (2004:117) ook onder die positivistiese navorsingsparadigma, waar objektiewe, statistiese, onpersoonlike data deur kwantitatiewe navorsing ingewin word. Gestruktureerde onderhoudsvoering behels dus om feite in te samel waar daar ’n mate van kontrole op die veranderlikes (antwoorde) uitgeoefen word. Opie (2004:117) berig verder dat hierdie onderhoudsvoering vergelyk kan word met ’n vraelys, waar kort vrae deur onmiddellike, eenvoudige antwoorde beantwoord word. Fontana en Prokos (2007, aangehaal in Lichtman, 2013:191) bevestig dat gestruktureerde onderhoude nie gedetailleerde verduidelikings insluit, of menings probeer heg aan ’n antwoord of improviseer nie. Die doel van die onderhoud is om inligting vinnig, maar doeltreffend, te versamel.

Volgens Opie (2004:118) is semi-gestruktureerde vrae meer buigsaam as gestruktureerde vrae en laat ruimte toe vir die navorser om die respondent tot verdere uitbreiding op gegewe antwoorde te lei. Die navorser kan ook in ’n geringe mate van die voorafopgestelde teks afwyk en die bewoording van die vrae verander. Alhoewel daar in die semi-gestruktureerde onderhoud ruimte gelaat word vir die respondent se terugvoering, verhoed dit tog ’n doellose afrommeling van woorde (Opie, 2004:118). Die formulering van die semi-gestruktureerde vrae is baie belangrik, want die buigsaamheid van die vrae skep ruimte vir moontlike beïnvloeding deur die navorser.

Die data-analiseproses van semi-gestruktureerde vrae word bemoeilik deurdat die navorser verskeie antwoorde wat as sy/haar raamwerk dien.

Volgens Opie (2004:118) vooronderstel ongestruktureerde vrae, nie die rigting wat die onderhoud volg of die kennis wat opgedoen word nie. Vir Opie (2004:119) is “control more evenly distributed between researcher and respondent, very flexible, direction unpredictable, likely to be more difficult to analyse and it may throw up unexpected findings”. Elton-Chalcraft, Hanse en Twiselton (2008:77) voel dat wat geldigheid betref, ongestruktureerde onderhoude ’n voordeel het bo gestruktureerde en semi-gestruktureerde onderhoude omdat dit die deelnemers toelaat om oor aangeleenthede te praat wat vir hulle belangrik is, en nie noodwendig oor wat die navorser gedink het vir hulle belangrik sou wees nie.

Ek het die skoolhoofde ’n week voor die onderhoude gekontak en ’n afspraak met elkeen gereël. Hoofde het die geskikste dag asook tyd vasgestel en ek het met alle respek daarby gehou. Ek het ook op navraag van die hoofde ’n voorlopige vraelys ge-e-pos om hoofde nie onkant te betrap met vrae of hulle in die verleentheid te bring nie, veral wat betref die vraag ten opsigte van immigrantegetalle, omdat ek geweet het dat hierdie inligting gewoonlik deur sekretaresses hanteer word.

Ek het van ’n paar gestruktureerde vrae en verder grondige semi- en ongestruktureerde onderhoudsvrae gebruik om data in te win. Gestruktureerde vrae het persoonlike inligting met betrekking tot die hoof en kennis oor die skoolmilieu gedek. Semi- en ongestruktureerde vrae het oor die navorsingsvraag gehandel. Die vrae het verskeie gebiede ten opsigte van die rol van die hoof as bestuurder en leier van sy/haar skool met betrekking tot die integrasie van immigranteleerders gedek. Semi- en veral ongestruktureerde vrae was grondige vrae wat die werklik beleefde ervarings van deelnemers ontsluit. Die meeste vrae was oop-vrae, wat tot nuwe kennis en verdere vrae gelei het. Ek het probeer om goeie beheer oor die onderhoudsvoering te behou, sodat onderhoude nie te vër van die onderwerp afgedwaal het nie. Ek het probeer verhoed om deelnemers in ’n sekere rigting te forseer. Dit het goeie konsentrasie, luistervaardighede asook deeglike beplanning gekos om nie die tydsduur van die onderhoude te oorskry nie.

Onderhoude is digitaal opgeneem en deur 'n professionele transkribeerder getranskribeer. 'n Vertroulikheidsverslag is deur beide partye, myself en die transkribeerder, onderteken. Ek het gebruik gemaak van dié metode omdat ek gevoel het dat die neerskryf van aantekeninge te veel tyd in beslag sou neem en dalk aanleiding sou kon gee tot verdere verduidelikings wat verlore gaan. Die opnames het ook die intensiteit en die emosie wat deelnemers tydens die beantwoording van die vrae geopenbaar het, vasgevang. Myns insiens het dit die deelnemers se onderskeie opinies versterk en, alhoewel dit nie woorde omgesit kan word nie, het dit tog 'n waardevolle bydrae gelewer. Dit het my as navorser aangespoor om nog ekstra moeite met die studie te doen om die antwoord op my navorsingsvraag so akkuraat moontlik na te vors ter wille van eerlike, openlike en passievolle deelnemers.

Ter afsluiting van die bespreking oor onderhoudsvoering wil ek in aansluiting met Lichtman (2013) erken dat die onderhoude met my deelnemers vir my oë werklik oopgemaak het vir die realiteit van immigranteleerders in Suid-Afrikaanse skole. Ek was werklik vasgevang deur elke deelnemer se belewenis van die navorsingsvraag en het as 'n verrykte persoon uit elke onderhoude gestap. Die skoolhoofde het my nie slegs met hulle kennis verryk nie, hulle het my ook tot ander insigte gebring deur hulle persoonlike belewenisse van immigranteleerders. Ek was na elke onderhoud emosioneel gedreineer omdat die kennis, insig en passie wat met my gedeel is, my diepste verwagtinge oortref het.

3.3.2 Dataverwerking

Die data-analisering en -verwerking van 'n kwalitatiewe navorsingsparadigma is nie 'n maklike proses nie. Verskeie navorsers stem hiermee saam; Lichtman (2013:245) sê byvoorbeeld: “with the exception of grounded theory, you are pretty much left on your own”, terwyl Thorne (2000: aangehaal in Lichtman, 2013:245) meen: “qualitative data analysis is the most complex and mysterious of all of the phases of a qualitative project, and the one that receives the least thoughtful discussion in the literature”. Lichtman (2013:250) beskryf kwalitatiewe navorsing as alleenwerk. Die navorser versamel data op sy/haar eie, analiseer data op sy/haar eie, skryf sy/haar eie bevindings neer en word verantwoordelik gehou vir dit wat hy/sy bevind.

Dataverwerking beteken dat jy wegbeweeg van rou data en probeer sin maak van sy/haar bevindinge deur betekenisvolle begrippe en temas te soek. Lichtman (2013:251) noem hierdie proses die drie C's van analiseer: "coding, to categorizing to concept". Deur middel van kodering kategoriseer die navorser inligting en vorm begrippe wat kerngedagtes in die bespreking van sy/haar navorsing sal word. Die navorser volg nie die stappe een vir een nie, maar beweeg tussen die stappe deur om data te verwerk. Lichtman (2013:255) beskryf dit as 'n proses waarin die navorser deur middel van vraagstelling, inhouds- en betekenisvorming sin en betekenis probeer maak van die kwalitatiewe data wat ingewin is.

Verskeie ander metodes van data-verwerking word ook gemeld deur Lichtman soos die "Constant-comparative method" (2013: 258). Hierdie metode volgens Maykut en Morehouse (1994: 126-145) bestaan basies uit vier stappe; eerstens die induktiewe kategorieseringskodering tesame met die gelyktydige vergelyking van betekenisvolle faktore, tweedens die verfyning van kategorieë, derdens die ondersoek van verhoudings en patrone in kategorieë en laastens die integrasie van verwerkte inhoude wat lei tot betekenisvorming van mense en hul omstandighede (Maykut en Morehouse, 1994: 135).

Ek het gebruik gemaak van bogenoemde dataverwerkingsproses om sin en betekenis aan die nagevorsde inligting te verleen.

3.4 Navorsingsinhoud

3.4.1 Keuse van deelnemers

Die navorser se beroep en dus ondervinding met immigranteleerders het die keuses van deelnemers vergemaklik. Huidige asook vorige skole waar ek werksaam was, is betrek omdat immigranteleerders ten tye van die navorsing in 'n mindere of meerdere mate in die skole verteenwoordig was. Al die skoolhoofde was aan my bekend en ek was seker dat hulle my in my navorsingsstudie sou kon ondersteun.

3.4.1.1 Skoolhoofde van geselekteerde laerskole in die Wes-Kaap

My navorsing het skoolhoofde van skole in verskillende sosio-ekonomiese gebiede in die Wes-Kaap geteiken. Die skole is geleë in 'n relatiewe klein radius van mekaar (behalwe vir een skool) maar word deur verskillende onderwysdistrikte bedien. Drie van die skole is voorheen as voormalige model C-skole geklassifiseer. Twee van die skole het 'n demografiese verandering ondergaan, vanaf voorheen oorheersende wit leerders tot skole met meestal bruin en swart leerders. Hierdie verandering word aan verskeie redes toegeskryf, soos veranderende voedingsgebiede, toename in leerders, toelating van leerders, en veranderende ekonomiese omstandighede. Twee van die skole kon as voorheen benadeelde skole geklassifiseer word omdat hulle in uitdagende sosio-ekonomiese gebiede geleë is. Een van die vyf skole is 'n geen fooi-skool en word deur die WKOD ondersteun. Die res van die skole se skoolgeld wissel van R2 700 per jaar tot R9 000 per jaar. Die skole het dus in 'n klein mate die diversiteit asook realiteit van skole in die Wes-Kaap verteenwoordig. Skole is spesifiek gekies om verskillende ekonomiese gebiede te verteenwoordig.

Die skoolhoofde van die betrokke skole het ook verskillende kulturele agtergronde asook geslagsgroepe verteenwoordig. Die skoolhoofde het ondervinding van die nuwe asook die ou onderwysstelsel van die land gehad. Deur gebruik te maak van 'n diverse groep skoolhoofde wou ek verder navorsing of geslag, kultuur, ondervinding asook die ekonomiese ligging van skole 'n rol speel by die beleving en ervaring van immigranteleerders in skole.

Skool A

Skoolhoof A was 'n vroulike skoolhoof wat op daardie stadium nog net vir drie maande die pos as skoolhoof beklee het. Sy was reeds vir 22 van haar 32 onderwysjare by die spesifieke skool betrokke, waar sy as departementshoof in die grondslagfase gedien het. Sy was vir 'n paar maande onderhoof voordat sy in die pos as skoolhoof aangestel is. Die skool is 'n voormalige model C-skool wat in 'n gemiddelde sosio-ekonomiese area geleë is. Die area word meestal deur bejaarde Afrikaanse inwoners bewoon (60%), wat nie van dieselfde ras of kleur is as die leerders van die skool nie. Die skool het met verloop van jare 'n demografiese verandering ondergaan, tog het die onderrigkultuur van die skool nie baie verander nie. Daar is 23 onderwysers betrokke by die skool, waarvan 17 deur die departement aangestel was en ses deur die beheerliggaam betaal.

is. Alhoewel die personeel oorheersend uit wit onderwysers bestaan is daar met die aanstelling van die nuwe hoof 'n bruin departementshoof aangestel. 'n Geringe aantal leerders (10%) woon in die onmiddellike omtrek van die skool, maar die meeste leerders word van goeie areas in die omgewing skool toe vervoer. Ten tye van die navorsing was die leerdertal 730 waaronder 95% bruin leerders en 'n baie klein persentasie swart leerders. Leerderdiversiteit was dus nie groot nie. Die skool het slegs sewe immigranteleerders gehad. Die taal van die immigranteleerders is hoofsaaklik Frans, alhoewel die hoof in haar onderhoud verkeerdelik na Xhosa as hulle moedertaal verwys het. (As leerondersteuningsonderwyser dra ek meer kennis van die leerders se moedertale.) Die taalbeleid van die skool is vanaf Januarie 2015 slegs Engelsmedium omdat daar nie meer Afrikaanssprekende leerders in die skool is nie. Die ouerkorps bestaan uit goeie, ouers met akademiese kwalifikasies en ouerondersteuning is baie goed. Skoolgeld van R7 300 per jaar word goed betaal. Die klein persentasie ouers wat finansiële swaarkry, word deur die ander ouers ondersteun. Die skool het 'n positiewe en hardwerkende werksetiek en word onder die topskole in die omgewing geklassifiseer. Soos reeds gemeld, ek beklee die pos as leerondersteuningsopvoeder by dié skool.

Skool B

Skoolhoof B is 'n manlike skoolhoof wat al agtien jaar skoolhoof by die betrokke skool is. Hy was ten tye van die navorsing reeds altesaam 35 jaar in die onderwys en het by drie verskillende skole onderrig gegee. Hy het aangevoer dat hy al veranderinge sien kom en sien gaan, maar steeds positief voel oor die onderwys. Skool B is geleë in 'n swak sosio-ekonomiese gebied met baie uitdagings, en werkloosheid, bendegeweld, armoede en misbruik van gewoontevormende middels is aan die orde van die dag. Ouerbetrokkenheid is gemiddeld tot swak, want ouers is meestal óf werkend of werkloos. Ouers beklee dus nie bestuursposisies nie. Baie van die ouers was reeds as tieners ouers. Daar is dus 'n groot aantal SASSA (*South African Social Security Agency*)-leerders in die skool. Die hoofdoel van SASSA is die voorsiening van omvangryke maatskaplike dienste binne die konstitusioneel wetlike raamwerk om armoede asook kwesbaarheid teen te werk (SASSA, n.d.). Geen skoolgelde word betaal nie en dit is 'n parallelmedium skool met 29 leerkrigte. Vyf-en-twintig leerkrigte word deur die departement betaal en vier deur die beheerliggaam. Beheerliggaamsalarisse is aansienlik kleiner as departementele salarisse omdat finansiële uitdagings onder die skool se vele uitdagings tel. Toe

ek in 2009 as leerondersteuningsonderwyser aangestel is, was ek die eerste wit opvoeder. Tans is daar vyf. Die leerlingtal het ten tye van die navorsing op 1 072 gestaan, wat bruin en swart leerders verteenwoordig het. Onder die leerders was daar 29 immigranteleerders. Die tale wat dié leerders praat is meestal Frans, Swahili en Portugees. Ten tye van die navorsing was ek steeds leerondersteuningsonderwyser betrokke by die skool.

Skool C

Skool C het 'n manlike skoolhoof gehad, wat reeds 40 jaar in diens van die onderwys was waarvan 19 as skoolhoof. Hy tree einde 2016 af. Volgens die skoolhoof is dié voormalige model C-skool in 'n ondergemiddelde, sosio-ekonomiese gebied geleë, waar onderrig aan die rykstes van die rykes maar ook aan die armstes van die armes gegee word. Die parallelmedium skool het 54 personeellede, waarvan 32 deur die WKOD en 21 deur die beheerliggaam betaal word. Die opvoedkundige personeel is almal wit, hoewel daar is bruin assistente by pre-primêre en nasorgafdelings is. Ten tye van die navorsing het die skool op 16 tot 18 miljoen rand per jaar funksioneer, wat nie slegs deur skoolgeld ingesamel is nie, maar ook deur gereelde fondsinsamelings. Die skool is deur die WKOD as 'n kwintiel vyf-skool beskou, wat beteken dat die skool as finansiële baie sterk gereken word. Volgens die hoof is dié indeling etlike jare gelede gedoen. Daar is 1 500 leerders in die skool wat die diversiteit van die omgewing verteenwoordig, alhoewel die meeste leerders Afrikaanssprekende wit leerders is. Die skool het 23 immigranteleerders wat lande verteenwoordig soos die Republiek van die Kongo, Zimbabwe en Korea. 'n Totaal van 140 leerders word deur die staat gesubsidieer. Die ouerkorps bewoon meestal huise, maar daar is ook 47 verskillende woonstelblokbewoners in die omgewing. Ouersamewerking word deur die hoof as gemiddeld beskou. Volgens die hoof moet daar onderskei word tussen vrywillige en verpligte ouerbetrokkenheid. Verpligte ouerbetrokkenheid is goed, maar hy is nie tevrede met die vrywillige ouerbetrokkenheid nie. Ek is bekend met die skool omdat my kinders in die skool was.

Skool D

Skoolhoof D was 'n vroulike skoolhoof wat die pos ten tye van die navorsing vir vyf jaar beklee het. Sy was reeds vir 33 jaar in die onderwys en was tevore by vier skole betrokke. Sy het haar beskryf as 'n 'jong' skoolhoof wat nog baie het om te leer. Die skool is geleë in 'n uitdagende

sosio-ekonomiese gebied, waar armoede, bendegegeweld, werkloosheid en die misbruik van gewoontevormende middels ewels is. Volgens die hoof was die woongebied gedurende die apartheidsjare 'n gegoede buurt, maar veranderde omstandighede het sy tol van die gebied en sy inwoners geëis. Daar is 29 onderwysers waaronder vyf deur die beheerliggaam betaal word. Die personeel bestaan uit twee wit en 27 bruin onderwysers. Die leerdertal staan op 945 waarvan 23% immigranteleerders is. Dié persentasie het tot die persentasie gestyg toe die huidige hoof aangestel is. Leerderdiversiteit wissel van plaaslike bruin leerders tot swart leerders, waaronder die immigranteleerders ressorteer. Hierdie leerders kom van die omliggende areas, maar ook van verder soos Khayelitsha. Die ouers van immigranteleerders bedryf hoofsaaklik kleinsakeondernemings en verteenwoordig Somaliërs, Kongolese, Malawiërs, Etiopiërs en Zimbabwiërs. Ouerondersteuning van die skool is swak. Slegs 15% van die ouerkorps gee werklike samewerking. Ouers verstaan nie die taal nie of het 'n gesindheidsprobleem. Ouers is meestal uit die werkersklas met klein salarisse waarvan hulle moet oorleef. Die skool het 'n Eenheidsklas wat bestaan uit leerders met erge kognitiewe agterstande soos Down- en fetale alkoholsindroom.

Skool E

Skool E is 'n intermediêre skool (graad 4 tot 7) met 'n vroulike skoolhoof wat die posen tye van die navorsing reeds vir 'n jaar en ses maande beklee het. Die skoolhoof was by nege ander skole as 'n posvlak een onderwyser betrokke voor sy as skoolhoof aangestel is. Die skool is naby Kaapstad in 'n swak sosio-ekonomiese gebied geleë. Armoede, werkloosheid, misbruik van gewoontevormende middels, oorbewoning in huise (tot 30 persone in een huis, 'n gesin per kamer en selfs 'n gesin in gange van huise) is onder die uitdagings in die omgewing en indirek dus van die skool. Dit is 'n parallelmedium skool waarvan die skoolfonds R 2 750 per jaar beloop, maar dit word slegs deur 'n klein persentasie van die ouers betaal. Baie leerders word deur die WKOD gesubsidieer en verder word die skool deur die bydraes van vrywillige borge onderhou. 'n Groot aantal leerders word deur SASSA ondersteun. Die skool het veertien leerkragte, waarvan een deur die beheerliggaam betaal word. Die onderrigdemografie van die skool het nie 'n groot verandering ondergaan nie. Van die veertien leerkragte is twee bruin en 12 wit, en 'n voormalige swart immigranteleerder dien as administratiewe personeellid. Die skool het 'n leerdertal van 461 en die diversiteit van die skool is indrukwekkend. Twee-en-twintig tale

word in hierdie skool verteenwoordig! Leerders kom uit verskillende rasgroepe: wit, bruin en swart. Van die 461 leerders is 75% immigranteleerders wat onder andere Somaliërs, Kongolese, Zimbabwiërs, Angolese en Portugese, verteenwoordig. Baie van die ouers van die leerders bedryf klein ondernemings in die stad. Ongeveer 50 gesinne is geregistreerde SASSA- kliënte. Ouerondersteuning wissel van gemiddeld tot baie swak as gevolg van die uitdagings wat ouers in die gesig staar. Ek het vir vyftien jaar 'n pos as leerondersteuningsonderwyser by dié skool bekleed.

3.4.1.2 Geloofwaardigheid van 'n kwalitatiewe navorsing

Die vraag met betrekking tot **geloofwaardigheid** verwys na die mate waartoe die leser vertroue plaas in die uitkoms van die studie (Maykut & Morehouse, 1994:145). Word die navorser se bevindings geglo? Die geloofwaardigheid van navorsing word versterk deur 'n voorlopige verslag wat 'n duidelike oorsig van die studie gee. Hierdie verslag sal volgende beskryf: die doel, die deelnemers, die keuse van deelnemers, data-insameling asook die verwerkingsproses en finale bevindings verhoog die geloofwaardigheid van die studie. Die leser sal 'n goeie oordeel kan vel oor hoe die navorser te werk gegaan het om tot die bevindings in die studie te kon kom.

Lincoln en Guba (1985, in Maykut en Morehouse, 1994:146) beskryf verskeie aspekte wat geloofwaardigheid verhoog. Die vier belangrikste aspekte wat die beginner kwalitatiewe navorser in gedagte moet hou is 'n verskeidenheid van metodes, die opbou van 'n georganiseerde ouditspoor, spanwerk en portuurevaluering.

Gegewe die bostaande aspekte om geloofwaardigheid te verseker, kan ek met vrymoedigheid getuig dat ek eerstens van verskeie metodes gebruik gemaak het, naamlik onderhoude asook waarnemings tydens onderhoude (Babbie & Mouton, 1990; Opie, 2004). Tweedens is onderhoude opgeneem en woordelike transkripsies is deur 'n professionele transkribeerder gedoen terwyl veldnotas gedurende die onderhoude ook geldigheid en betroubaarheid verder verseker (Lichtman, 2013, Opie, 2004). Derdens het ek en my studieleier 'n hegte span gevorm (Lichtman, 2013) en laastens het ek verskeie akademiese vriende gehad wat my van raad bedien het.

Ek het gepoog om deur middel van 'n deeglike oorsig van al die aspekte van my navorsing die betroubaarheids- en geloofwaardigheidselemente van my studie ten volle te gehoorsaam. Ek het dus gepoog om my nie skuldig te maak aan vooroordele nie. Tog moet ek erken dat my onderhoude my soms so opgewonde gemaak het dat dit aanleiding gegee het tot 'n vinnige ontoelaatbare opmerking van my kant af. Ek glo egter dat dit eerder my deelnemers tot verdere verduidelikings van hulle opinies aangevuur het as dat dit aan hulle response of my nagevorsde data afbreuk gedoen het.

3.5 Etiese aspekte van die studie

Volgens Sieber (1993, in Opie, 2004:25) het etiese maatreëls te make met die toepassing van morele beginsels om skade of kwaad teenoor ander te voorkom en sodoende te waarborg dat die ware kennis bevorder sal word en dat daar respekvol en regverdig teenoor ander opgetree word.

Etiese oorwegings moet dwarsdeur die verloop van die navorsingsproses in ag geneem word (Opie, 2004:25:31). Eerstens in die navorsingsvraag, die ontwerp en die metodologie, wat wil jy vasstel en hoekom wil jy dit vasstel? Tweedens, in jou toestemming tot die navorsingdeelnemers, het jy toestemming? Misbruik jy nie dalk jou magposisie nie? Derdens by die data-insamelingsprosedures, het deelnemers 'n keuse om met jou saam te werk of nie? Vierdens in jou navorsingsverhoudinge, manipuleer jy dalk respondente om 'goeie' data te verkry? Vyfdens in jou interpretasie en analise, gee jy erkenning aan teoretiese raamwerke en waardestelsels? Laastens in die optekening van navorsingsdata, maak jy jou navorsing jou eie? Is jou bevindings regverdig en eerlik? Elton-Chalcraft *et al.* (2008:58) stem met bogenoemde aspekte saam, maar voeg by dat die aspekte van veiligheid en emosionele konflik ook aandag moet kry.

Skriftelike toestemming om die navorsing te doen is van die onderstaande instansies verkry:

- Die Universiteit Stellenbosch se etiese komitee;
- Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement; en
- Die skoolhoofde betrokke by die navorsing.

Daar moet ook verseker word dat die deelnemers se anonimiteit en vertroulikheid beskerm word. Die respondente is voor elke onderhoud daarvan verseker dat hulle skole anoniem sou bly en dat alle identiteite konfidensieel hanteer sou word. Die respondente is ook ingelig oor die agtergrond en doel van die studie. Deelnemers het ook 'n toestemmingsdokument onderteken waarin vertroulikheid gewaarborg is. Sommige skoolhoofde was so geraak deur die onderwerp dat hulle bereid was dat hulle name aan die inligting gekoppel kon word. Ek het ook 'n vertroulike verslag met die transkribeerder onderteken ter beskerming van identifiseerbare inligting wat per abuis in 'n onderhoud gemeld is.

Ek het verder ook 'n stelsel ontwerp waar inligting onmiddellik van my selfoon verwyder is nadat dit op die rekenaar afgelaai is. Inligting op die rekenaar kon slegs deur middel van 'n wagwoord (wat slegs aan my bekend was) verkry word.

Ten opsigte van professionele etiek is die deelnemende skoolhoofde se toestemming gevra om sekere direkte aanhalings uit ons gesprekke in my navorsingstesis te herhaal. Volgens Fogelman (2002:95) moet toestemming vir die plasing van direkte aanhalings gevra word ten spyte van die feit dat deelnemers anoniem bly.

3.6 Beperkings van die studie

Die uitkomst van die studie poog nie om 'n veralgemening te formuleer nie aangesien slegs die opinies van vyf skoolhoofde weergegee word. Die doel was egter om 'n diepte insig te ontwikkel van die rol van skoolhoofde in die bevordering van integrasie van immigranteleerders in geselekteerde laerskole. Die belewings en sienings van vyf skoolhoofde kan dus nie verteenwoordigend wees van al die skoolhoofde in die Wes-Kaap of in Suid-Afrika nie. Ek het egter 'n klein aantal verteenwoordigende deelnemers gekies omdat dit my navorsing kon versterk deur 'n dieper insig in die belewenisse van die gekose deelnemers te verkry.

3.7 Rol van die navorser

Die rol van die navorser as menslike instrument is kardinaal by die uitvoering van die kwalitatiewe studie, want die hart van onderhoudsvoering lê in die waardevolle stories van die

deelnemer of respondent (Seidman, 1998:3), tog word die rol van die navorser gering geag. Lichtman (2013:190) stel dit so: “Accept that you, as the researcher, serve as the filter through which information is gathered, processed, and organized. ... In qualitative research, each idea, interpretation, and plan is filtered through your eyes, through your mind, and through your point of view.” Lichtman (2013:295) beskou dus die rol van die navorser as krities tot die studie, al word die vertrouenswaardigheid van sulke studies soms bevraagteken.

Lichtman (2013:295) beweer verder dat kwalitatiewe navorsers hulself deur self-besinning moet blootlê en in aansluiting daarmee maak hulle dus ook die kennis wat hulle deur hulle studie opdoen, bekend. Die navorser bestudeer die belewenisse van menslike respondente met behoeftes, vrese, ambisies en begeertes. Die nagevorsde ‘stories’ raak die navorser se hart en sal ook die leser boei. Lichtman (2013:295) stel dit so: “I argue here that an understanding of the other does not come about without an understanding of the self and how the self and the other connect. I believe each is transformed through this research process.”

Ek is ’n leerondersteuningsonderwyser wat bekend was met die skoolhoofde wat aan my studie deelgeneem het. Ek het met hoflikheid, respek, warmte en deernis teenoor al die deelnemers opgetree en gepoog om my eie oortuigings, ondervindings en perspektiewe ter syde te stel om te kon fokus op die deelnemers met wie ek die persoonlike diepte-onderhoud gevoer het. Daar was ’n goeie vertrouensverhouding, maar ek het steeds professionaliteit openbaar deur nie persoonlik by die navorsing betrokke te raak nie. Dit was ’n uitdagende proses want ek beskou myself as ’n passievolle onderwyser. Ek glo ek het daarin geslaag om reg te laat geskied aan die beginsels van ’n deeglike kwalitatiewe navorsingsontwerp.

As ek dus my rol by die studie met een sin moet beskryf, dan is dit dat ek opreg dankbaar is vir die groot voorreg wat my te beurt geval het om die studie te kon onderneem. My wens is dat die voornemende lesers ook deur my studie begeester en verryk sal word.

3.8 Opsomming van die hoofstuk

Ek het van die kwalitatiewe navorsingsmetode gebruik om my navorsingsvraag rakende die rol van leierskap en bestuur in die integrasie van die immigranteleerder, te ondersoek. Deur grondige

onderhoudsvoering is die belewenisse van skoolhoofde geanaliseer en geëvalueer ter versterking van die antwoord op die onderhoudsvrae. Ek het al die etiese prosedures gevolg om vertroulikheid te verseker en sodoende die vertrouensverhoudinge wat met respondente opgebou is, te behou. Ek het my vooropgestelde idees oor die studie ter syde gestel om 'n nuwe beeld oor die studie te vorm.

My hoofdoel met hierdie kwalitatiewe navorsing was nie net om my navorsingsvraag te beantwoord nie, maar om 'n dieper begrip, insig en kennis ten opsigte van die belewenisse van immigranteleerders by die leser te weeg te bring wat sal lei tot die versterking van die immigranteleerders in skole.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSBEVINDINGS EN ANALISE

A single conversation across the table with a wise person is worth a month's
study of books (Chinese gesegde)

4.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is daar aandag geskenk aan die navorsingsontwerp en metodologie. Daar is verduidelik hoe ek gebruik gemaak het van die kwalitatiewe navorsingsmetode om data in te win om my navorsingsvraag te ondersoek. In hierdie hoofstuk poog ek om die nagevorsde data in temas en sub-temas te analiseer en te bespreek. Volgens Lichtman (2013:243) sal sleutelbegrippe deur die proses van kodering, sifting, sortering en identifisering van temas na vore tree.

Die data is deur middel van onderhoude met die skoolhoofde van vyf geselekteerde laerskole in die Wes-Kaap ingewin. Dié laerskole verteenwoordig in 'n mindere of meerdere mate immigranteleerders. Voordat ek die skoolhoofde se belewenisse deur middel van grondige semi- en ongestruktureerde vrae ondersoek het, het ek eers probeer vasstel of die onderskeie skole die afgelope paar jaar 'n toename in immigranteleerders getoon het. 'n Toename in immigranteleerders in skole in die Wes-Kaap het die realiteit asook die noodsaaklikheid van my navorsingstudie verhoog.

Die doel van die diepte-onderhoude was om die belewenisse van die deelnemende skoolhoofde ten opsigte van die integrasie van immigranteleerders in laerskole te ondersoek, te analiseer en te bespreek. Die inligting wat op dié manier verkry is, was ter versterking van my navorsingsvraag: Die rol van leierskap en bestuur in die integrasie van die immigranteleerder in skole? Die doel van my onderhoude was verder ook om lig te werp op my subvrae. Eerstens wou ek vasstel wat skoolhoofde se beleefde ervaring van immigranteleerders in hulle skole was. Tweedens wou ek ondersoek instel na die leier- of bestuurstyle van skoolhoofde om integrasie van die leerders te bevorder. Derdens wou ek vasstel of skoolhoofde bereid was om as agente van verandering asook

ter wille van maatskaplike geregtigheid in 'n demokratiese Suid-Afrika op te tree. Laastens wou ek ondersoek instel of hoofde bereid is om as demokratiese burgers op te staan vir die regte van die immigranteleerders?

Alvorens ek bogenoemde hoofvraag asook subvrae in temas en subtemas kon analiseer, het ek probeer navors of die bestaande beleide en inklusiewe riglyne van die Departement van Basiese Onderwys hoofde ondersteun in hulle rol om die integrasie van die immigranteleerder te bevorder. Die hoofde se beleefde ervarings van bestaande beleide is dus onder die soeklig geplaas. Inklusiewe beleide asook beleide rakende hoofde se pligte is ondersoek. My doel was nie om hoofde se kennis ten opsigte van beleide te toets nie, maar alleenlik om vas te stel wat hulle beleefde ervaring van bestaande beleide is.

Voordat ek skoolhoofde se belewenisse deur middel van grondige semi- en ongestruktureerde vrae ondersoek het, het ek eerstens probeer vasstel of die gekose skole 'n toename in immigranteleerders getoon het al dan nie. Toenames van immigranteleerders in skole kan ook indirek gekoppel word aan die skoolhoof as bestuurder en leier van sy/ haar skool.

4.2 Toename van immigranteleerders in Wes-Kaap, 'n werklikheid of nie?

Skoolhoofde A, B en C het tydens die onderhoude aangevoer dat immigranteleerders in hulle skole nie juis 'n toename getoon het nie. Skole A en C volg toelatingsbeleide wat die inname van hierdie leerders beheer, dus is die stagnering in getalle verstaanbaar.

Skoolhoof B het aangevoer dat leerders nie juis vermeerder het nie omdat daar baie skole in die omtrek is wat dié leerders akkommodeer. As leerondersteuningsopvoeder weet ek egter dat die inname van immigranteleerders in graad R by die skool waar ek baie ondersteuningswerk doen, toegeneem het. Ek berus egter by die hoof se antwoord maar stem nie daarmee saam nie. Skoolhoof B het die toename in getalle oor die algemeen toegeskryf aan ouers wat 'n beter toekoms, 'n 'veilige hawe' vir hulle kinders soek en dat Suid-Afrika vir Afrika – soos Amerika vir die wêreld – 'n land vol antwoorde en geleenthede is.

Skoolhoofde D en E het duidelike toenames bevestig. Volgens skoolhoof D het die persentasie die vorige vyf jaar van 7% na 23% toegeneem. Sy skryf hierdie toename aan drie faktore toe: eerstens die maatskaplike, sosiale en ekonomiese faktore (soos goedkoop behuising en klein ondernemings in die omgewing), tweedens die taalfaktor (want slegs haar skool en 'n buurskool is Engelsmedium), en derdens haar empatiese gesindheid.

Skoolhoof E het nie persentasies genoem nie, maar 'n duidelike toename erken. Haar skool het die afgelope paar jaar 'n demografiese verandering ondergaan vanaf 'n oorheersend wit skool na 'n skool waar immigranteleerders tans 75% van die leerdertal beslaan en wit leerders in die minderheid is. Sy skryf hierdie ook aan die maatskaplike, sosiale en ekonomiese omstandighede van die skool asook aan die ligging van die skool toe. Haar skool is baie naby aan die stad geleë en baie immigrante-ouers bedryf klein besighede in die stad. Goedkoop behuising in die omgewing van die skool word deur immigrantgesinne oorgeneem. Groepe wat uit 'n paar gesinne bestaan, sal 'n huis huur en probeer oorleef. Skoolhoof E het ook gemeld van 'n buurskool wat aan die begin van 2015 so oorval is met innames van immigranteleerders dat 'n nuwe klas geskep moes word. Die departement se hulp is ingeroep omdat die skoolhoof nie die situasie kon hanteer nie. Baie van dié leerders was bo-ouderdomleerders wat nog nooit skool bygewoon het nie. 'n Bo-ouderdomleerder is 'n leerder wat meer as twee jaar ouer is as die normouderdom van die graad (Western Cape Education Department, Circular, 0240/2003). Skoolhoof E het nie veel inligting oor die voorval gegee nie, slegs dat hierdie leerders as gevolg van 'iets of iemand' gedwing is om by 'n skool in te skryf en dat die buurskool die naaste skool was. Skoolhoof E het ook gesê dat sy bewus was van baie immigranteleerders wat nog steeds tuis sit en nie skool bywoon nie; die grootste rede hiervoor, volgens haar, was onvoldoende dokumentasie.

Die keuse van my deelnemende skole – wat gewissel het van Skool C, met 'n begroting van R16–18 miljoen rand en skool B, wat 'n geen-fooiskool is, tot Skole D en E, wat elk onderskeidelik 25% en 75% immigranteleerders het – het 'n breë veld van persepsies en belewenisse oopgemaak. Die vyf skole het insiggewende opinies ten opsigte van die integrasie van immigranteleerders na vore gebring. Skoolhoofde het beskryf hoe hulle die integrasie van immigranteleerders hanteer en bevorder al dan nie. Voor ek hierdie faktore onder die

vergrootglas plaas, doen ek eers verslag oor die beleefde ervarings van die immigranteleerders soos tydens ons onderhoude deur die deelnemende hoofde beskryf is.

4.3 Identifisering van temas en subtemas

Ten opsigte van my navorsingsvraag en daaropvolgende onderliggende vrae is die onderstaande hooftemas geïdentifiseer: Watter rol deelnemende skoolhoofde vertolk in die integrasieproses – een van bestuurders of leiers of dalk beide? Wat is die beleefde ervaring van die leierskap en bestuur wat betref die immigranteleerders in die gekose laerskole? Is die skoolhoofde, as passievolle demokratiese burgers, bereid om op te kom vir die regte van immigranteleerders? Aan die einde van die hoofstuk probeer ek 'n vergelyking tussen die vyf skole tref na aanleiding van data wat ingesamel was.

Voordat hierdie hooftemas asook daaropvolgende subtemas breedvoerig bespreek word, bespreek ek eers die hoofde se belewenisse ten opsigte van die beleide. Hier wou ek vasstel of die deelnemende hoofde die bestaande beleide as 'n hulp of as 'n las vir die integrasieproses beskou en ervaar?

4.3.1 Beleidsvorming – 'n hulp of 'n las by die integrasieproses van die immigranteleerders?

Die deelnemers was bewus van departemente beleide soos Witskrif 6 asook inklusiewe riglyne, maar dit was te betwyfel of hulle grondige kennis van die inhoud van die dokumente gedra het. Dit was ook nie my doel om dit vas te stel nie. Ek wou net vasstel wat die deelnemers se beleefde ervaring ten opsigte van bestaande beleide was.

Volgens skoolhoof C was beleide beskikbaar en skole moes maar self sien en kom klaar daarmee. Die skoolhoofde het verder gevoel dat inklusiewe beleide nie deur opleiding of inligtingssessies ondersteun word nie; onderwysers moet maar intern deur bestuur en leierskap en ondersteuningspersoneel oor die inhoud ingelig word.

Alle aanhalings hieronder word woordeliks en onveranderd weergegee.

Die deelnemers het verder duidelik hulle misnoeë uitgespreek oor die feit dat beleide ontbreek wat werklike ondersteuning aan immigranteleerders bied en dat ondersteuning soms, volgens skoolhoof A, net met “’n klein sinnetjie in ’n groot dokument gehanteer word”, of “soos ’n verdwaalde paragrafie in ’n groot dokument” vermeld word. Skoolhoof B het gevoel dat beleide slegs aan die slaagvereistes van immigranteleerders aandag skenk, maar nie soseer die leerder as ’n individu nie. Skoolhoof C het dit soos volg gestel: “Hulle [die departement] gee die beleid deur, hulle sit hom op die wetboek, jy moet dit maar self gaan instudeer. Dit is per ongeluk so. *That’s a fact of life.*”

Skoolhoof D het haar sterk uitgespreek oor beleide en die rol van beleide. Sy het gevoel dat beleide te veel administratief gebonde is, dat daar te veel klem gelê word op beleide en dat dit wil voorkom asof niemand wil waag om buite die grense wat beleide afdwing, te beweeg nie. Sy het gesê: “Alles moet te perfek wees,” maar “in die praktyk werk sekere dinge net nie”. “Die vraag is help ons regtig die kind of help ons regtig die opvoeder om die kind te help?”

Al die betrokke skoolhoofde het te kenne gegee dat hulle bewus was van die beleid oor alternatiewe assessering. Skole B, D en E, wat in swak sosio-ekonomiese gebiede geleë is, het aangedui dat die toepassing van alternatiewe assessering in hulle skole ’n uitdaging is. Skool A, waar ek leerondersteuningsonderwyser is, het op daardie stadium vyf leerders gehad wat alternatief geassesseer moes word. Vir hierdie leerders moes daar vooraf aansoek gedoen word en sielkundige verslae moes as bewyse ingedien word. Die immigranteleerders was hoofsaaklik in die Grondslagfase en word in kognitiewe vaardigheidsgroepe ondersteun. Daar was ten tye van die navorsing dus nog nie die nodigheid om immigranteleerders alternatief geassesseer te assesser nie.

Skoolhoof B het gevoel dat die departement ’n “simpatieke oor” het ten opsigte van die immigranteleerders en darem aanpassings gedoen het wat slaagvereistes betref. Oor die redes waarom alternatiewe assessering nog nie in skool B plaasgevind het nie, het die hoof aangevoer dat “ons nie skerp genoeg is nie” en “’n nalatigheid aan ons kant”. As hul leerondersteuningsonderwyser weet ek dat skool B met gereelde personeelafwesighede asook ook ’n gebrek aan klasruimte gesukkel het. Verder was daar verskeie ander uitdaginge wat daagliks

die hoof gebied moes word en waarvoor oplossings gevind moet word. Alternatiewe assessering benodig nie alleen mannekrag en 'n ruimte waar dit kan plaasvind nie, maar daar is ook heelwat administratiewe werk betrokke om leerders as alternatiewe kandidate geregistreer te kry. Bewyse dat leerders wel geskikte kandidate vir alternatiewe assessering is, moet byvoorbeeld ingehandig word. Dit is dus nie 'n eenvoudige proses nie.

Skoolhoof D was baie ongelukkig oor die administratiewe werk verbonde aan die aansoeke vir alternatiewe assessering vir immigranteleerders. Volgens hierdie skoolhoof was dit “net 'n suiwer administratiewe ding. Dit kom nie deur na die kind nie, Help ons werklik die kind of help ons die onderwyser om homself te help om daardie kind te help?” Sy het gevoel dat dit haar en haar onderwysers se kundigheid bevraagteken, bo en behalwe die tyd wat deur aansoeke in beslag geneem word. Sy wou die vryheid hê om die leerder te ondersteun soos sy opgelei is. Skoolhoof D verder: “Hoekom moet ek nou spesiaal – is daar nie vertroue in my nie? Hoekom moet ek spesiaal aansoek doen om 'n alternatiewe assessering te doen? Is dit nie deel van my werk, 'n integrale deel van my werk dat ek 'n kind wat sukkel, soos 'n immigrant? Ek moet die vryheid kan hê, ek is 'n onderwyser, wat het jy geleer op universiteit en wat het jy geleer op onderwyskollege? Jy pas jouself, jou omstandighede pas jy aan by daardie kind se omstandighede, of lievers, jou omstandighede moet so wees dat jy daardie kind kan help.” Sy bevraagteken ook inklusiewe beleide en of die fokus op die insluiting van die leerders hulle nie eerder uitgesluit laat nie. Leerders word nie in haar skool as ‘anders’ gesien nie; hulle maak deel uit van 'n skoolkultuur en die opvoedkundige doel is om hulle voor te berei op volwaardige volwasse burgerskap.

Skoolhoof E, met 'n immigranteleerdertal van 75%, het gevoel, dat die departement nou eers begin wakker skrik het met hier en daar 'n aanbeveling ten opsigte van immigranteleerders in beleide”. Die distrikskantoor se leerondersteuningsadviseur het met die alternatiewe assessering kom help en sy was baie dankbaar daarvoor. Sy was egter ontstoke omdat beleid aandui dat immigranteleerders in graad sewe nie Afrikaans Tweede Taal hoef te slaag nie, maar dan vereis die hoërskool in die omgewing dat leerders Afrikaans as 'n vak moet hê om by hulle aanvaar te word. Sy bevraagteken dus die waardigheid van die beleid deur te vra, “Nou, ek meen, wat se beleid is dit, verstaan jy?” Die bietjie wat die departement gedoen het, is volgens haar maar 'n

druppel in die emmer en lewer nie 'n noemenswaardige bydrae ten opsigte van ondersteuning aan die immigranteleerders in haar skool nie.

Die skoolhoofde was wel bewus van die PAM-dokument wat hulle pligte beskryf, maar ek het die gevoel gekry dat hulle nie juis grondige kennis gehad het van die inhoud van die dokument nie. Een skoolhoof het verkeerdelik verwys na inligting oor immigranteleerders in die dokument, terwyl die dokument nêrens melding maak van immigranteleerders nie. Die hoofde het nie een melding gemaak van die beleid oor hoofskap, naamlik The South African Standard for Principals nie. Ek het hulle nie daaroor uitgevra nie, omdat ek bewus was dat dit 'n betreklik nuwe beleid is en ek my deelnemers nie in die verleentheid wou bring nie.

Immigranteleerders se behoeftes word deur al die skole in interne skoolbeleide beskryf en leerders word daardeur bestuur en ondersteun. Al vyf deelnemende hoofde was dit egter eens dat hulle 'n beleid of prospektus wil hê wat deur wet en beleid ondersteun word en wat hulle werklik in die integrasieproses van immigranteleerders in skole ondersteun en wat verder ook hulle pligte en verantwoordelikhede as skoolhoofde uiteensit.

Of die beleide wat tans beskikbaar is, wel 'n doel dien in die ondersteuning van bestuur en leierskap om integrasie in laerskole te bevorder, is egter 'n betwisbare punt.

4.3.2 Skoolhoofde se beleefde ervaring van immigranteleerders

Die skoolhoofde het, met enkele uitsonderings, positief gereageer oor die immigranteleerders in hulle skole. Die meeste leerders gedra hulle goed en gehoorsaam skoolreëls. Daar was egter melding gemaak van leerders wat hul skuldig gemaak het aan ongeoorloofde gedrag. Die leerders het verder 'n werksetiek en entoesiasme wat ander leerders soms jaloers laat. Die meeste leerders wil presteer en uitstyg bo hulle omstandighede.

Alhoewel skoolhoofde A en C op daardie stadium min immigranteleerders in hulle skole gehad het, is daar met lof gepraat van dié wat hulle wel gehad het. Die leerders wat wel tot die skool toegelaat word, word finansiële en akademies deur 'n ondersteunende skoolgemeenskap

ondersteun. Die leerders se suksesse word die skool se suksesse. Hierdie leerders se belange word soos al die ander leerders op die hart gedra.

Skoolhoofde B, D en E, wie se skole in minder gegoede gebiede geleë is, het ook die leerders se lof besing. Skoolhoof B het gedurig melding gemaak van leerders se benarde omstandighede waarvan hulle probeer wegvlug en deel soos volg mee: “Hulle is inkommers; jy moet hulle tuis laat voel.” Skoolhoof B was baie trots op die Kongolese seun wat gekies is vir die Westelike Provinsie se onder-13-Cravenweekspan. Sy vorige skool hom geskors waarna hy Skool B se rugbyster geword het.

Skoolhoof D was ook baie positief oor die immigranteleerders. Sy het getuig dat hulle leiersposisies in haar skool beklee en dat die meeste leerders pragtige, goed opgevoede leerders is. Skoolhoof E het ook met trots getuig dat hulle ten spyte van haglike omstandighede op alle vlakke van die samelewing uitstyg. Sy het getuig van die respek wat hulle vir hulle landsgenote het en die geweldige wil om bo hulle omstandighede uit te styg. Skoolhoof E: “hulle het ’n werksetiek wat jy nie onder Suid-Afrikaners kry nie. Hulle – weet jy wat, hulle wil nie net werk nie, hulle moet werk, hulle moet *survive*, hulle moet uit hulle omstandighede uitrys, en hulle kom hiernatoe, nie om net om ’n *meagre* bestaan te voer nie, hulle wil uitrys.”

Die skoolhoofde het egter ook melding gemaak van negatiewe belewenisse, of soos ek dit stel uitdagings, wat die immigranteleerders meebring. Skoolhoofde B, D en E het genoem dat die meeste immigranteleerders se huislike omstandighede nie altyd positief is nie. Groot getalle leerders kom uit swak sosio-ekonomiese gebiede waar huisvesting goedkoop en maklik bekombaar is, alhoewel dit volgens die hoofde nie die leerders onderkry nie. Hierdie skole se immigranteleerders ervaar sosiale uitdagings en armoede. Skoolhoof E het berig van baie gesinne wat een huis bewoon en van ’n gesin wat selfs in die gang van die huis sal bly. Hierdie beleefde uitdagings is as ’n prioriteit vir skool E beskryf, omdat ’n honger, koue leerder nie kan leer nie.

In gegoede skole A en C was die finansiële nood van die immigranteleerders kleiner, heel moontlik as gevolg van die keuring van leerders, tog het skoolhoof C die finansiële nood ook as een van die uitdagings van die leerders beskryf. Ironies genoeg het skole B, D en E wat in swak

sosio-ekonomiese gebiede geleë is en sukkel om finansiële kop bo water te hou, nie spesifiek melding gemaak van verdere finansiële uitdagings wat immigranteleerders vir die skool meebring nie. Die arm omstandighede van die leerders as sodanig is beskryf. Skoolhoof E het erkenning gegee aan al die borge wat haar help om kop bo water te hou. Sy het ook in 2014 op televisie verskyn en hierdie blootstelling het wonderlike vir die skool verrig. Alhoewel die skool grootliks deur buite-borge ondersteun word, moet sy as skoolhoof dit administreer en gedurig voorbrand maak vir die skool. Borge moet ook gedurig bedank en selfs onthaal word om verhoudinge en finansiële steun te bevorder.

Die deelnemers van al vyf skole het getuig van wonderlike onderwysers wat leerders en selfs gesinne finansiële ondersteun. Onderwysers voorsien gereeld in leerders se basiese behoeftes. Leerders wat by sportspanne ingesluit word, sal uit onderwysers se sakke van die nodige sportdrag en skoene voorsien word. Ek kon duidelik aanvoel dat die deelnemers op grond van hulle werklike omgee-houding teenoor die immigranteleerders hulle hande diep in hul eie sakke sou steek om leerders finansiële te ondersteun.

Dissiplinêre probleme ten opsigte van sommige immigranteleerders se is ook deur die deelnemers as 'n uitdaging beskryf. Al die skoolhoofde was dit eens dat hulle sukkel met hierdie leerders se gebrek aan respek vir tyd. Immigranteleerders sukkel om skoolaanvangstye te gehoorsaam, selfs al word hulle oor en oor herinner, gewaarsku en gestraf. Geen hoof kon nog 'n oplossing daarvoor bied nie. Die meeste het geredeneer dat hulle maar aanvaar dat dit 'n onaanvaarbare kulturele eienskap van Afrika is. Skoolhoof B het aangevoer dat dit 'n kultuur is wat “gebreek” moet word.

Volgens skoolhoof E moet gedragsprobleme in die klas ook in oënskou geneem word, want onaanvaarbare gedrag is soms te wyte aan gebrek aan kommunikasie en begrip wat aanleiding gee tot frustrasie. Skoolhoofde en onderwysers moet 'n fyn ingesteldheid hê vir die redes waarom leerders onaanvaarbare gedrag openbaar. Swak gedrag spoel ook oor van ouerhuise en die uitdagende omstandighede wat leerders tuis moet trotseer. Volgens skoolhoof E is swak gedrag ook soms te wyte aan ouer leerders wat as gevolg van taalagterstande in laer klasse geplaas word en dan weereens gefrustreerd raak met die jonger leerders. 'n Belangrike tendens in haar skool is dat leerders se fisiese bou nie altyd ooreenstem met die geboortedatum en ouderdom waarmee

ouers die leerders by die Departement van Binnelandse Sake registreer nie. Sy beweer die ouers jok oor leerders se ouderdom. “Nou word ’n ‘twaalfjarige’ ingedeel in ’n klas volgens sy ouderdom, maar veroorsaak hy gedragsprobleme omdat hy nie hom nie self in die klas kan laat geld nie.”

Skoolhoof D het verslag gedoen oor die swak, onrespekvolle gedrag van die Somaliese seuns teenoor die vroulike onderwysers en dat sy haar onderwysers met raad en daad bystaan om dié gedrag te verbeter. Sy het gesê dat die gedrag slegs by dié groep immigranteseuns voorkom. In ’n erge geval is ’n juffrou al met klippe bestook. In manlike onderwysers se klasse kom sulke voorvalle nie voor nie. Dit bemoeilik die gesindhede van vroulike onderwysers en sy moet hulle gereeld omtrent haar ondersteuning inlig: “I am with you, I am standing behind you, I understand and I will help you as far as I can” en ook advokaat vir die leerder speel. Volgens skoolhoof D is daar is niks wat ’n onderwyser emosioneel en geestelik so dreineer en uiteindelik fisies dreineer as kinders wat vir hulle probleme gee nie. Probleme moet volgens skoolhoof D met ’n oopdeurbeleid vir beide onderwysers en leerders aangepak word. “As ’n kind ontevrede is, dan sal hulle – iemand het hom te nagekom, dan sal hulle gaan praat met ’n onderwyser, maar jy sal ook dikwels vind kinders kom hier in by my, en dan kom sit hulle en hulle sal vir my vertel. *I don’t want to be divorced from my children, Madam.* So ja, ja, hulle sal praat, hulle sal praat daaroor, daar is ’n oopdeur-beleid hier.” Skoolhoof D het gevoel dat die hoof se gesindheid teenoor die leerders na haar kollegas moet oorspoel.

Die taalagterstande van die immigranteleerders is ’n groot uitdaging en al die hoofde het daarvan melding gemaak in hulle onderskeie belewenisse ten opsigte van die leerders. Taalagterstande sit druk op die onderwysers om hulle klasorganisasie en onderrigstyl te verander om immigranteleerders te akkommodeer. Die navorser is ’n leerondersteuningsonderwyser in skole A en B waar sy leerders ondersteun en so die druk op onderwysers verminder. Skool C bedryf twee hulpklasse waarin hierdie leerders eers gehelp word om die taal goed onder die knie te kry voor hulle in die hoofstroom geplaas word. Skole D en E, met groot getalle immigranteleerders, het geen ondersteuningsonderwyser nie en gebruik maar eie strategieë om die leerders te ondersteun. Dit het vir my voorgekom dat die taalagterstande die skole met min leerders meer pla as die skole met die groot getalle immigranteleerders.

Tydens my onderhoudvoering oor die respondente se beleving van die immigranteleerder het ouerondersteuning telkemale ter sprake gekom. Weereens was dit vir my ironies dat skole met min leerders meer gekla het oor ouerondersteuning as skole D en E, met baie immigranteleerders. Ek het ook die gevoel gekry dat skole A en C, met min immigranteleerders, immigranteouers oor dieselfde kam geskeer het as die res van die skool se ouerkorps. Vir dié twee skole was die fokus op ouerondersteuning en wat die ouers van hulle kant af doen of nie doen nie. Skole B, D en E het die fokus van ouerondersteuning op hulle eie strategieë geplaas. Hulle maak dus ouerondersteuning moontlik deur middel van interne inisiatiewe en deur self moeite te doen.

Skool A het gevoel dat ouerbetrokkenheid 'n probleem is omdat sommige ouers nie in hulle kinders belangstel nie, of nie met die onderwyser kan kommunikeer oor hoe om die leerder te help nie of net moeilik bereikbaar is. Skoolhoof B het ouerondersteuning as swak tot redelik beskryf, met ruimte vir verbetering. Skoolhoof C het berig dat ouerondersteuning van immigranteleerders verskil net soos dié van plaaslike leerders. Daar is dus swak ouerondersteuning omdat die moeder studeer en die vader 'n karwag is, maar dan is daar weer ouers wat hulle bes doen om hulle kinders te ondersteun. Skoolhoof C het onderskeid getref tussen verpligte en vrywillige ouerondersteuning en het gesê dat vrywillige ondersteuning deur al die ouers swak is.

Skoolhoof D het ook herhaaldelik kontak met die ouer beklemtoon en gesê dat die hoof onderwysers moet ondersteun om ouers by die skool te kry. Die swak ouerondersteuning by haar skool stuit haar nie om ouerbetrokkenheid te laat gebeur nie. Sy maak dit haar plig en lê haar daarop toe om ouers by die skool te kry, want die leerder se belange word op die hart gedra. Skoolhoof D het selfs al ouers by hulle huise gaan besoek om beter begrip vir die ouersituasie te kry.

Skoolhoof E het aangevoer dat sy nie probleme met ouerondersteuning het nie. Ouers ondersteun sover dit in hulle vermoë is om te ondersteun. Sy voel daar moet weereens holisties na die ouer gekyk word, omdat ouers net soveel kan ondersteun as wat hulle by magte is om te doen. Ouers het self baie uitdagings om daaglik te hanteer. Onderwysers moet dus aanpas om ouers te

akkommodeer.

'n Ander gemeenskaplik beleefde uitdaging wat die vyf skoolhoofde beskryf het, was dokumentasie. Sonder gereelde kontrole kan die gebrek aan wettige dokumentasie van die immigranteleerders 'n kopseer word. Leerders wat “per ongeluk deurgeglim het”, soos skoolhoof B dit beskryf, beteken dat ouers beloftes maak om dokumentasie te hernu, maar as die leerders eers ingeskryf is, sien die skool die ouers nooit weer nie.

Skoolhoofde A en C se beleefde ervaring van die leerders het hoofsaaklik te make gehad met die bestuur en onderrigagterstande van die leerders, waar wettige dokumentasie, finansies, kultuurverskille, akademiese agterstande en swak ouerbetrokkenheid prioriteit geniet tot voordeel van beter skoolorganisasie. Die beleefde ervarings skole B, D en E, met groot getalle immigranteleerders, het veral met die leerder as individu te make gehad, terwyl die skole maniere moes kry om die uitdagings wat skoolhoofde A en C beskryf het, te hanteer. Die fokuspunt was dus eerder op die fisiese en emosionele aspekte van die leerder se menswees as op administrasie van integrasie.

Skoolhoofde D en E was dit eens dat om die integrasie van die immigranteleerders te bevorder, dit nodig is om hulle beleving en siening van die immigranteleerder, as individu met baie uitdagings, na 'n holistiese siening te verander –om die leerder te sien as 'n leerder met potensiaal en met 'n toekomsvisie. Hierdie hoofde het aangevoer dat 'n holistiese denkwysie hulle in hul veranderende gesindhede ondersteun het.

4.3.3 Strategieë en bestuurstyle van skoolhoofde in die ondersteuning van immigranteleerders

Volgens Ramsey (2006:xvii) is die huidige burokrasie besig om skoolbestuur met oorweldigende administratiewe verpligtinge te kniehalter. Skooladministrateurs, soos Ramsey dit stel, het nie tyd om leiers te wees nie, want hulle moet van een warm klip na 'n ander te spring. Bestuurders is gedurig besig om vure dood te slaan, reëls op te stel, te kritiseer, op die hier en nou te fokus en aan die dag-tot-dag organisasie van die skool aandag te gee (Ramsey 2006:xxi). Leiers probeer in

werklikheid krisisse voorkom: hulle fokus op die toekoms, hulle bemagtig mense, en werk met die geheelbeeld. Ek wou deur middel van my onderhoude vasstel hoe skoolhoofde hulle rol by die integrasie van immigranteleerders sien en beleef as bestuurders, of as leiers van die proses.

Vanuit die onderhoude met die deelnemende skoolhoofde kon ek hulle in verskillende kategorieë van leierskap en bestuur indeel. Skoolhoofde A en C se leierskap het duidelik na die bestuurskant oorgeleun. Beide bestuur suksesvolle, voormalige model C-skole, as sukses gemeet kan word aan leerderprestasies en finansies. Ouerondersteuning is gemiddeld na goed, sosio-ekonomiese omstandighede is gemiddeld na goed en baie goed, met 'n geringe persentasie leerders wat deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement gesubsidieer word. Die bestuurstyl van beide hoofde ten opsigte van immigranteleerders het onveranderd gebly omdat hulle slegs 'n geringe aantal immigranteleerders in hulle skole het en, soos skoolhoof A gesê het, “goed wat werk verander ons nie sommer aan nie”.

Die inname van immigranteleerders word dus heel moontlik deur die toelatingsbestuur (waarvan die hoof definitief 'n lid sal wees) en interne toelatingsbeleide beheer en bestuur. Skoolhoof A het te kenne gegee dat leerders uit hulle voedingsarea ingeneem sal word solank “daar plek is” en solank “hulle maar net aan die *admission policy* se reëls voldoen”. Skoolhoof A het ook gesê dat daar elke jaar lang waglyste is vir leerders wat plek soek in hulle skool.

Skoolhoof C het genoem dat leerders aan toelatingsvereistes moet voldoen en een van die vereistes is dat die leerders Engels in 'n mindere of meerdere mate magtig is. Skoolhoof C het ook genoem van onderhoude wat met leerders gevoer word om vas te stel of hulle aan die nodige toelatingsvereistes voldoen.

Of die vraag of die voorbeeld van die hoof 'n beduidende invloed op die res van die skool uitoefen of nie, het skoolhoof A duidelik “ja” geantwoord, maar skoolhoof C het te kenne gegee dat hy nog nie so daaraan gedink het nie. Beide skole se negatiewe belewenisse van immigranteleerders het ook met die effektiewe bestuur van die skool te make gehad. Skoolhoof A het erken dat hulle grootste uitdaging met hul sewe immigranteleerders ouerondersteuning is. Skoolhoof C, met slegs 27 immigranteleerders, se grootste uitdagings was ook

ouerbetrokkenheid, finansies, tydsbestuur en dokumentasies. Hierdie aspekte kan volgens laasgenoemde skoolhoof vir bestuurders hoofbrekens besorg. Ten spyte van hul bestuurstyl het beide hoofde egter die belange van die immigranteleerders in hulle skole op die hart gedra en wou hulle net die beste vir hierdie leerders hê.

Alhoewel hierdie twee hoofde as bestuurders dus ten tye van die navorsing baie suksesvolle skole met goeie akademiese uitslae bestuur het, het hulle ook 'n mate van leierskapstyl geopenbaar deur aan te voer dat spanwerk bydra tot die sukses van hulle skole. Skoolhoof A was slegs drie maande in haar pos en, hoewel sy as hoof van die grondslagfase en as onderhoof haar bestuurstyl gevestig het, was dit nog vir haar 'n leerkurwe. Skoolhoof C was al negentien jaar skoolhoof en volgens wat ek kon aflei, het hy deurgaans dieselfde bestuurstyl gevolg.

Skole B, D en E is in swak sosio-ekonomiese gebiede geleë en immigranteleerders is veral baie sterk in laasgenoemde twee skole verteenwoordig. Skole B en D is slegs 'n paar kilometer van skool A geleë, maar die demografie, sosio-ekonomiese omstandighede en immigrantegetalle verskil hemelsbreed. Die bestuursrol van die hoofde van hierdie drie skole was nie so oorweldig soos in die geval van skole A en C nie.

Hoofde B, D en E se bestuurstyle het duidelik duideliker tekens van leierskap getoon, waar mentorskap, die opbou van verhoudings, spanwerk, luistervaardighede asook ouerberading voorrang geniet. Skoolhoof B, wat 'n manlike skoolhoof was, het te kenne gegee dat hy, in 'n omgewing waar vaderfigure meestal afwesig is, as vaderfiguur vir die leerders optree. Hy was ook ernstig daaroor dat die rol van die skoolhoof as voorbeeld vir die res van die skool en onderwysers belangrik is. Skoolhoof B het ook gereeld verwys na die opvoedingswerk ten opsigte van hierdie leerders wat in Suid-Afrika 'n veilige vesting kom soek het, ook dat ons ons in hulle skoene moet plaas en dink wat ons sou wou hê ander vir ons moet doen.

Skoolhoof D het my as onderhoudvoerder diep geïnspireer en geraak met haar kragtige getuienis. Sy het gesê dat sy as kind ervaring gehad het van 'n skoolhoof as outokratiese leier wat koud en onpersoonlik was en nie eintlik sy leerders se belange op die hart gedra het nie en dat sy haar voorgeneem het dat, wanneer sy eendag skoolhoof sou word, sy nie hierdie voorbeeld sou volg

nie. Haar leierskapstyl is dus daarop berus om die belange van elke individu – van haar personeel tot elk van haar leerders – op die hart te dra. Volgens haar sien die ouers haar as ’n ‘huweliksberader’. Een van haar leierskapsboustene is deernis en sy meet haar bestuurstyl gedurig aan haar morele oortuigings. Sy volg ’n oopdeur- bestuurs- en leierskapstyl waar onderwysers, ouers en leerders oor enigiets kan kom praat. Sy speel ook ’n motiverende en inspirerende rol ten opsigte van haar skoolgemeenskap en hou gedurig ontladingsessies met die personeel om hulle te versterk. Skoolhoof D het aangevoer dat sy haar skoolbeheerliggaam ingelig het dat sy nie ’n koue outoritêre bestuurder kan wees nie. Sy vertel: “Ek kan dit nooit met my mense doen nie; ek kan dit nie doen nie. Ek moet daar wees vir hulle. Ek het ook eendag in die skoolbeheerliggaam gesê ek kan nie die tipe hoof wees wat sê: *go and sort out your problems in your classroom, I can’t do that, Madam, because I must think about the physical and the emotional well-being of our teachers, and that is of primary importance. If your staff members aren’t spiritually well, you cannot expect progress at the school, you can’t, Madam. You can’t.*” Ten spyte van die leiersrol wat sy vertolk, moet sy as hoof ook aandag gee aan al die bestuursfasette wat die integrasie van immigranteleerders teweegbring.

Skoolhoof D het my duidelik laat verstaan dat sy verder deur middel van haar bestuurstyl probleme met integrasie aanpak en probeer oplos: “Die vraag is altyd daar, of die bekommernis is daar, jy wonder gaan die kind werklik inpas, en as die kind nie inpas nie, wat is die faktore? Miskien huislike omstandighede, miskien kultuur, tradisie wat gaan maak dat daardie kind nie ten volle gaan integreer nie. *But then, Madam, the overriding factor is always, if there is a problem, you address that problem. The overriding factor is the child must be able to integrate in order to be educated. So, you would push anything out of your way just to have that child integrated at your school and to make that child feel welcome.*” Tydens ons onderhoud het sy die leerders wat aan haar deur kom klop het, vriendelik versoek om later ’n draai te kom maak. Haar sagte dog ferme omgee bestuur- en leierskapstyl het my as onderwyser diep geraak.

Skoolhoof E het ook te kenne gegee dat, met 75% immigranteleerders, die skool die fokus van administrasie en bestuur na die primêre versorging van die leerders en die motivering van die personeel verskuif. “Ons voer eers, ons trek aan en ons maak heel, en dan besluit ons oor akademiese.” Haar grootste rol as skoolhoof is om finansiële hulp vir die leerders te verkry sodat

hulle gevoed en geklee in klasse kan sit. Suksesvolle integrasie is dus eerstens van die vervulling van die basiese behoeftes van die leerders afhanklik voor onderrig kan plaasvind. Haar primêre fokus is die soeke na alternatiewe fondse. Skoolhoof E voer aan dat haar bestuurstyl heeltemal verander het. Die veranderende bestuurstyl gaan hand aan hand met die uitwissing van leerderagterstande en nuwe kennis wat sy opdoen ten opsigte van immigranteleerders se kulturele tradisies, soos leerders wat jou nie in die oë kyk omdat dit teen hulle gebruike is, en leerders wat se hare afgeskeer word omdat hulle stout was. Skoolhoof E rapporteer dat sy saam met onderwysers sit en interne beleide gedurig aanpas algaande hulle kennis vermeerder.

Skoolhoofde D en E, met hulle groot aantal immigranteleerders, het gevoel dat hulle en hulle personeel in die situasie gedompel is. Volgens skoolhoof D is dit nie 'n probleem nie; dis 'n realiteit, dus gebruik hulle die situasie as 'n leerkurwe wat hulle met beide hande moet aangryp omdat dit vir hulle die rigting aanwys om die situasie in die toekoms te hanteer.

Sy sê sy vergelyk verandering met aanvaarding en bewapen haar met kennis om haar personeel te bemagtig. Skoolhoof E het erken dat verandering baie moeilik was in die skool waar sy as onderwyser en as hoof kon sien hoe immigranteleerders instroom. Dit was skielik nodig om leerders met verskillende kulture, tale en leerstremminge in een klas te onderrig. Onderwysers is gedurig onder geweldige akademiese druk en sy as skoolhoof het aanvanklik self tot 'n mate 'n tipe xenofobiese gevoel teenoor die immigranteleerders gehad, maar soos sy die leerders leer ken en liefkry het, het haar gesindheid ten opsigte van hulle verander.

Immigranteleerders is kwesbare leerders wat na maatskaplike geregtigheid soek. As maatskaplike geregtigheid impliseer dat verandering moet plaasvind, dan moet die hoof, volgens skoolhoof B, die agent van verandering wees. Skoolhoof B het aangevoer dat die skoolhoof die katalisator vir verandering moet wees en het aangevoer dat “verandering begin by jou. As jy nie verander nie, hoe kan jy verwag dat die res van die skool moet verander?” Die agtergrond van die leerder, redes vir emigrasie, die benarde omstandighede van sommige leerders, maar dan ook hulle honger om bo hulle omstandighede uit te styg, hulle leerlus en entoesiasme, selfs ook hulle leierskapsvaardighede – hierdie elemente laat die hoof verby die taalagterstande van die leerders

en die prestasiedruk van die departement kyk na 'n moontlike toekomstige landsburger wat in nood is.

Sommige skoolhoofde het gedurende die onderhoude selfs 'n posisie as denkleiers ingeneem. Denkleiers beweeg uit hulle daaglikse beplanning en het 'n toekomsvisie. Skoolhoof D het herhaaldelik die begrip van 'n toekomsvisie nie slegs van die immigranteleerder nie, maar ook van die land genoem. Volgens haar is dit belangrik dat die hoof gedurig in 'n gesprek met hom of haarself moet tree: “Jy moet met jouself in jou posisie praat en sê wat is dit, wat mis ek hier, wat kan ek doen?” Volgens haar moet leerders voorberei word vir 'n toekoms. “Leerders moet eendag 'n volwaardige bydrae kan lewer en dit begin hier.”

Skoolhoof C, wat 'n suksesvolle skool met min immigranteleerders bedryf, het ook as denkleier die voorstel van uitruilstudente geopper. Indien Suid-Afrikaanse leerders as uitruilstudente in ander lande gaan kuier sal hulle meer blootstelling ten opsigte van die immigranteleerders kry en sodoende sal 'n begrip en respek aan beide kante gekweek word.

As navorser ondersteun ek inisiatiewe wat moontlik daartoe kan aanleiding gee dat hoofde soos A en C meer ontvanklik sal word vir groter integrasie van immigranteleerders in hulle skole. Terwyl skoolhoofde A en C dus veral die rol van uitstekende bestuurders vervul, en skoolhoof B vanuit sy kantoor lei en bestuur, is skoolhoofde D en E met hulle inspirerende voorbeeld besig om baanbrekerswerk te doen om die integrasie van immigranteleerders met woord en daad te bevorder.

Die skoolhoofde het ook faktore beklemtoon wat hulle as baie belangrike asook ondersteunende komponente van hulle bestuurstyle en strategieë ag, ten opsigte van erkenning van die demokratiese regte van die immigranteleerders. Hierdie faktore naamlik, kommunikasie en spanwerk, speel dus 'n belangrike rol om die integrasie van immigranteleerders in hulle skole te bevorder. Ek bespreek graag die deelnemende skoolhoofde se opinies en belewenisse ten opsigte van hierdie faktore.

4.3.3.1 Kommunikasie

Volgens Ramsey (2006:145) is kommunikasie en leierskap sinoniem. Kommunikasie is ook deur al die deelnemende hoofde as baie belangrik beskou om hulle te ondersteun om immigranteleerders se integrasie te bevorder en sodoende die immigranteleerders se regte te herken en te respekteer. Volgens inligting verkry uit die onderhoude, kan kommunikasie onderverdeel word in kommunikasie met die Wes-Kaapse Onderwysdepartement, die onderwysers, die ouers en die immigranteleerders self.

Oor die vraag of die WKOD skole voorberei het op die invloed van immigranteleerders het al die hoofde 'n heftige NEE geantwoord. Skoolhoof E het so gereageer: “Ek dink nie hulle het geweet nie, en ek dink hulle weet nog steeds nie . . .”. Skoolhoofde C en D het beide getuig van oproepe wat hulle ontvang om immigranteleerders in hulle skole in te neem, maar geen ondersteuning of verdere hulp ten opsigte van die leerders of onderwysers is aangebied nie. Skoolhoof C het die hulp en ondersteuning vanaf die WKOD beskryf as “zero”, wat hy deur middel van sy vingers aan my getoon het. Skoolhoof D voer aan dat sy al gepleit het dat 'n departementele ondersoekspan navorsing in haar skool kom doen sodat hulle eerstehandse ervaring van die groot getalle immigranteleerders kan opdoen, maar nog niks het gebeur nie. Skoolhoof D rapporteer: “Hierdie is 'n wonderlike geleentheid vir die Onderwysdepartement om in te kom, navorsing te doen, planne in plek te stel, strategieë in plek te stel en te sê oukei, dit en dat het ons nou gesien, ons het dit beleef, *let's take this course and see how it goes*. Dit is 'n wonderlike geleentheid, want ek dink ons is soveel in die nuus in die wêreld in.”

Sy het ook al 'n voorstel vir 'n oorbrugging skool ingedien, waar leerders eers gehelp word om Engels magtig te word en dan na hoofstroomskole gaan, maar alles val op dowe ore. Volgens skoolhoof D wonder 'n mens of die WKOD regtig die immigranteleerder se belange op die hart dra, want dit blyk eerder 'n administratiewe aangeleentheid te wees wat hoofde maar op hulle eie moet bestuur.

Skoolhoof D het verder gevoel dat nie alleenlik die leerders, maar ook die onderwysers ondersteuning nodig het. Sy voel dat onderwysers nie slegs meer leerstof nodig het om die leerders te ondersteun nie, maar ook emosionele ondersteuning. Skoolhoof E het haar heftig

uitgespreek oor hierdie een-rigting-kommunikasie met die WKOD. Sy beweer dat daar van hoofde verwag word om onderwysers in te lig oor intervensies in die klaskamer, maar aan die ander kant moet die immigranteleerders dieselfde eksamens skryf as die ander leerders. Sy voel dat, as sy versoeke en vrae ter verdediging van die immigranteleerders rig, word dit, soos sy dit stel, ge-“park”. Immigranteleerders moet dus dieselfde ANA (*Annual National Assessments* van die Departement van Basiese Onderrig) skryf as ander leerders. Die taalagterstande van leerders word nie in ag geneem nie. Alle leerders word dus oor die dieselfde kam geskeer. Volgens skoolhoof D help al haar baklei met die WKOD niks nie. “So, ek dink nie die Departement luister na wat ons sê nie. Ek dink nie hulle het ’n idee hoe groot dit is nie.” Hoofde het duidelik hulle misnoeë uitgespreek oor die rol van die WKOD om hulle met integrasie te ondersteun. Ek kon die ongelukkigheid met en frustrasie teenoor die Onderwysdepartement helder en duidelik op al die deelnemende skoolhoofde se gesigte lees. Of die WKOD dus immigranteleerders se regte erken en hoofde in die integrasieproses ondersteun, is weereens ’n ope kwessie.

Die meeste skoolhoofde het darem gevoel dat die onderskeie distrikspanne ’n simpatieke oor het en hier en daar ondersteuning probeer verleen, soos byvoorbeeld die leerondersteuningsadviseur wat leerders in skool E kom assesseer het.

Skoolhoof C het ook gemeld dat daar min kommunikasie tussen die verskillende departemente is. Hy het getuig dat die WKOD hom verplig het om ’n leerder, sonder die nodige dokumente, toe te laat. Binnelandse Sake het gesloer om dokumente aan die betrokke gesin uit te reik. Hy voer aan dat hy as skoolhoof, wat ’n direkte werknemer van die WKOD is en op hulle opdragte moet reageer, soms opdragte moet weier. Hy kan nie onwettig leerders aanvaar nie – “Then I’m harbouring an illegal alien.” Volgens skoolhoof A kan die skool beboet word as ’n verteenwoordiger van die WKOD hulle aansoeke deursoek en op onwettige leerders afkom. Beter kommunikasie tussen hierdie staatsinstellings sal definitief skoolhoofde met die integrasie van die leerders kan ondersteun.

Skoolhoofde moes interne kommunikasievaardighede met onderwysers opskerp om die integrasieproses van immigranteleerders te verbeter. Volgens skoolhoof B is gesprekvoering met onderwysers noodsaaklik, veral dié wat teenkanting bied: “plaas jouself in die posisie van daardie

ouers, hoe sou u gevoel het as u na 'n ander land toe gaan en u moes uit u land uit vlug en u kry 'n koue gesig aan die ander kant?" Kommunikasie lei daartoe dat onderwysers tot nuwe insigte kom, meer geduld aan die dag lê en dat leerders se reg op onderrig tot uitvoering kom.

Skoolhoofde D en E het ook gesê dat hulle onderwysers gereeld deur hulle inligtingsessie gemotiveer word om nie die kind te blameer vir 'n situasie waaroor hy/sy nie beheer het nie. Skoolhoof D probeer hierdie empatiese houding en ondersteuning aan haar personeel oordra: *"I am standing behind you. I understand and will help you as far as I can."* Volgens haar voel onderwysers soms emosioneel en fisies gedreineer en dan moet die skoolhoof weer die onderwyser ophelp. Sy voel dat die sukses van die integrasie van hierdie leerders in haar gesindheid wat sy aan haar personeel probeer oordra, lê.

Al die skoolhoofde was dit eens dat kommunikasie met immigrante-ouers noodsaaklik is om integrasie te vergemaklik en sodoende leerders se demokratiese regte te laat seëvier. Die skoolhoofde het verder getuig dat hulle 'n manier moet kry om kommunikasie met ouers te laat geskied. In die meeste gevalle word leerders as tolke ingespan. Immigranteleerders het ander kulturele gewoontes en as die skoolhoof nie daarvan kennis dra en jou onderwysers inlig nie, bemoeilik jy integrasie. Skoolhoof E berig dat sommige immigranteleerders volgens kultuurgewoontes onderwysers nie in die oë mag kyk nie en dat dit soms verkeerdlik beskou kan word as onrespekvolle gedrag. Dissiplinerende deur immigrante-ouers is soms ook wreed, soos in die geval van leerders wie se voedsel wat van hulle weggeneem word of leerders wie se hare afgeskeer word. Inligting wat deur kommunikasie met die ouers oorgedra word, bevorder begrip, deernis en samewerking tussen die kind en die onderwyser. Skoolhoof D voer aan dat ouers gevra word: *"Why did you leave? Tell me about circumstances at home. Why did you choose my school?"* Die ouers dan verskaf antwoorde en bevorder deernis en begrip. Alhoewel ouers swak kommunikasievaardighede het, moet dit nie as 'n probleem beskou word nie. Skoolhoof D berig dat ouers selfs soms hulle eie tolke saambring of dat leerders as tolke ingespan word. Sy berig verder dat immigrante-ouers by haar skool hulle al verkiesbaar gestel het om op die skool se beheerliggaam te dien. Hierdie ouers het hulle eie tolk saamgebring om hul boodskap oor te dra. Die meeste ouers wil dus hulle samewerking gee, want hulle dra hul kinders se belange op die hart. Ouers is ook baie dankbaar vir die geringste hulp en ondersteuning wat hulle kry. Skoolhoof

D voer aan dat sy haar met kennis bewapen om haar onderwysers te bemagtig. Haar leuse is “kommunikasie lei tot akkommodasie”. Sy sê dat sy dikwels met haarself in gesprek tree om die sienings van die ouers te kan verstaan en om die boodskap aan haar onderwysers oor te dra.

Volgens skoolhoof D moet kommunikasie verder uitgebrei word van leerder tot leerder. Leerders kan so leer van respek vir hulleself en vir ander. Skoolhoof D: *“Secondly, Madam, you know, we preach a lot here about self-dignity, that each one has the right to be respected. At a stage we even had a Muslim imam who would come and speak to our children about values.”*

Leerders help verder nie alleen ander leerders met vertalings nie; hulle help ook die onderwysers en selfs ook vir haar as hoof om boodskappe aan nuwe immigranteleerders oor te dra. Leerders word in die klas ingespan om klasmaats met vertalings te ondersteun. Die leerders verkla ook klasmaats by die hoof oor vuil of verkeerde taalgebruik. Skoolhoof E, wat immigranteleerders in die leerlingraad het, gebruik die immigranteleerders om die nuwe immigranteleerders in te lig oor die skool se reëls en regulasies. Immigranteleerders word dus gebruik om ander immigranteleerders se demokratiese regte te bevorder deur kommunikasie in hulle eie taal.

Volgens al my respondente bly kommunikasie, ten spyte van ’n taalprobleem, ’n magtige wapen om integrasie te bevorder en dus aan die demokratiese regte van kwesbare leerders reg te laat geskied.

4.3.3.2 Spanwerk

Die deelnemers van al vyf die gekose laerskole het openhartig erkenning gegee aan die gedugte span wat hulle in die bestuur en onderrig van immigranteleerders ondersteun. Die spanne bestaan nie alleen uit die bestuurspanne nie, maar ook uit onderwysers asook ouers van die immigranteleerders.

Skoolhoof A het gesê dat onderwysers saam met ouers deel uitmaak van ’n span wat leerders ondersteun. Immigranteleerders word volgens haar nie uitgesonder nie, hulle is deel van die intervensiegroep en sal die nodige hulp ontvang om sukses te behaal. Onderwysers ondersteun leerders in vaardigheidsgroepe, die leerondersteuningsonderwyser ondersteun leerders in klein

groepies, en ouers ontvang tuisprogramme om leerders tuis te ondersteun.

Volgens skoolhoof B is samewerking tussen al die rolspelers noodsaaklik om die immigranteleerder te ondersteun. Skoolhoof B berig as volg: “Daar is nie ’n ander manier nie, daar moet samewerking wees tussen al die rolspelers, nè, God seën nie waar daar nie samewerking is nie. So, ons moet mekaar verstaan, onderwysers, dit begin by die hoof, skoolbestuurspan, die Onderwysdepartement, ons moet almal dieselfde taal praat, want ons is – kinders is ons besigheid en ons moet alles in ons vermoë doen om die kinders die beste te gee wat ons kan”. Skoolhoof C het ook berig oor die SBST (*School-based Support Team*) wat gereeld vergader en die leerders bespreek. Ouers maak ook deel uit van die span en daar word strategieë in beplan om ouers te akkommodeer indien die span die ouer benodig. Volgens wat ek kon verstaan, word ouerteenwoordigheid benodig om immigranteleerders se vordering te bespreek.

Skoolhoofde D en E, met hulle groot getalle immigranteleerders, se grootste taak was om spanlede te akkommodeer, te motiveer en te inspireer om hulle opvoedingsplig na die beste van hulle vermoë na te kom. By hierdie twee skole was die rol van die ouer in die spanne belangriker as in eersgenoemde drie skole. Ouers is beskou as die skakel tussen die immigranteleerder en die onderwyser, wat saam met die skoolhoof hierdie skakels in ’n hegte ketting bind. Immigranteleerders het hul eie kultuurgewoontes waarvoor begrip nodig is vir beter onderrig. Ouers moet hierdie kennis aan die skoolhoof oordra sodat die hoof ’n beter begrip kan vorm van die leerders se gedrag. Dit is die skoolhoof se verantwoordelikheid om die onderwysers met kennis en insig te verryk. Morele ondersteuning is krities noodsaaklik om onderwysers asook ouers te help oorleef in die lig van die vele uitdagings wat hanteer moet word. Skoolhoof E het erkenning gegee aan haar bestuurspan, wat sy aan sy saam met haar werk en op hul manier weer opvoeders inspireer om saam met hulle te werk. Ek kon die dankbaarheid en die waardering teenoor haar passievolle personeel in haar stem hoor.

Alhoewel die samestelling van die spanne verskil, was alle hoofde dit eens dat samewerking ’n noodsaaklikheid by die bevordering van die integrasie van die immigranteleerder is.

4.3.4 Skoolhoofde as agente van verandering erken die demokratiese regte, die diversiteit en die kosmopolitiese regte van die immigranteleerder.

Die onderskeie deelnemende skoolhoofde was dit almal eens dat immigranteleerders regte en voorregte in 'n demokratiese Suid-Afrika moet kan geniet. Verder was al die deelnemers eens dat 'n onderwyser wat nie die regte van sy leerders erken nie, nie in die onderwys behoort te wees nie. Immigranteleerders is deur alle skoolhoofde as leerders met 'n volle reg op onderrig beskou. Alhoewel hoofde nie veel kennis oor die inhoude van die beleide geopenbaar het nie, word regte soos uiteengesit in beleide en wette gehoorsaam en gerespekteer. Geen hoof het enige diskriminerende of afbrekende gevoelens teenoor die leerders tydens my onderhoude geopenbaar nie. Die klein aantal leerders wat in gegoede skool A en C teenwoordig was, is goed ondersteun, of dit nou is deur didaktiese klasse of ondersteuningsgroepe leerders se belange word op die hart gedra. Die wyse waarop immigranteleerders egter toegelaat word tot hierdie skole truis in teen hul basiese reg tot skoolbywoning. Skole B, D en E, wat met baie uitdagende omstandighede worstel, het elke leerder se reg op onderwys erken en ekstra moeite gedoen om toe te sien dat regte gerespekteer word tot voordeel van die volle ontwikkeling van die immigranteleerder.

Of immigranteleerders se diversiteit as sodanig deur die deelnemende skoolhoofde erken word, is egter 'n debatteerbare punt. Diversiteit strek veel breër as slegs inklusiwiteit en ondersteuning. Dit handel oor die erkenning van elke leerder se kultuur. Gegoede skole A en C het my baie goed laat verstaan dat die leerders wat wel tot die skool toegelaat word, as deel van die skoolgemeenskap beskou word en dat hulle by die huidige skoolgemeenskap moet inskakel. Skoolhoof A het genoem dat die onderwysers nie eers bewus was wie immigranteleerders is en wie nie. Skoolhoof C het ook gerapporteer dat sy skool op gelukkige leerders fokus: “Ons houding by dié skool is, mense, maak nie saak wie die kind is nie, dis 'n kind. Waarvoor is ons hier? Ontwikkeling van die kinders. En ek het nog nooit in hierdie 19 jaar wat ek hier is, van daardie beginsel afgewyk nie. Of hy nou swart, pienk, oranje of geel is, ek het nie 'n saak nie, hy is hier, ons moet vir hom voorsiening maak, en na die beste van ons vermoë.”

Skoolhoof C het verder genoem dat leerders deel moet vorm van die skoolgemeenskap en baie heftig genoem dat daar vir ouers gesê word: *“It was your choice to put your child here, so we try*

to accommodate, but she must also integrate herself, she cannot stand aside, she is part of, she is not now a Korean, she's not now a – she is part of School C. En jy weet, die mense verstaan nie dit lekker nie.” In skoolhoof C se skool word daar ’n dag per jaar aan verskillende kulture gewy en dan mag leerders volgens hulle kultuur aantrek. Skoolhoof A het dieselfde gesindheid gehandhaaf, alhoewel sy darem ’n toegewing vir ’n Somaliese leerder gemaak het om vir haar ’n tradisionele lang rok met die skool se embleem en in die skool se kleure te laat maak. Die leerder mag ook haar kopstuk dra. Verder moet leerders ten spyte van kultuur of diversiteit inpas en aanpas by plaaslike leerders se gewoontes en praktyke.

Skoolhoofde B, D en E het aangevoer dat hulle immigranteleerders se verskillende kultuuragtergronde respekteer, leerders deel van ’n skoolgemeenskap moet word: leerders moet integreer. Soos skoolhoof D dit stel: *“I don’t see the child as any different from any child. I see the child as part of a classroom setup. There is no other way.”*

Alhoewel kulturele diversiteit nie so veel aandag in die skole geniet nie, het drie van die skole melding gemaak van xenofobiese gevalle teenoor immigranteleerders en dat dié gevalle met simpatie en integriteit hanteer is, sonder enige ernstige nagevolge.

As dit egter kom by die kosmopolitiese regte van immigranteleerders as wêreldburgers het die skoolhoofde verskillende opinies gehad. Skoolhoofde het kosmopolitisme direk gekoppel aan wêreldburgerskap en nie daarmee saamgestem nie. Al die deelnemende skoolhoofde was dit eens dat leerders iewers moet inpas en dus hul wêreldburgerskap moet opoffer. Skoolhoof B het gemeen dat leerders moet kan verander om in te pas, leerders moet dus hul eie “aanpassings” maak. Skoolhoof C voel ook dat jy “aanpassings” moet maak om ’n burger van Suid-Afrika te word. Hy verwoord dit soos volg: “Ja, dit maak nie saak waarheen ek gaan nie, ek is eerstens ’n Suid-Afrikaner. Dit maak nie saak hoe nie. Maar as ek in daardie land wil gaan bly, dan moet ek bereid wees om alles te gee vir daardie land. As ek nie bereid is om dit te doen nie, dan *sorry*, jy kan nie nêrens inpas of jou wortels laat skiet nie, dit is jammer. Kosmopolitiese burgers, ek is jammer.”

Skoolhoof D het groot deernis ten opsigte van die immigranteburgers se sosio-politieke

omstandighede gehad. Sy het gesê: “Weet u, van hierdie arme mense is so verleë, verleë dat hulle kinders opvoeding moet hê dat ek dink hulle eintlik soort van gedwonge is tot ’n mate om maar in te skakel en te aanvaar.” Skoolhoof E het aangevoer dat immigranteburgers Suid-Afrikaanse burgerskap moet verkry om iewers te hoort. Sy glo ook nie in die kosmopolitiese regte van die leerders nie.

Skoolhoofde se kennis oor kosmopolitisme was maar beperk en alhoewel al vyf deelnemers die begrip baie eng benader het, het Skoolhoof B, D en E tog, sonder dat hulle daarvan bewus was, in ’n mate gehoor gegee aan die verskillende dimensies wat Kosmopolitisme omsluit.

4.4 Vergelyking van vyf geselekteerde laerskole in die Wes-Kaap

Skole A en C, in meer gegoede areas, het streng beheer oor die toelating van leerders uitgeoefen en min immigranteleerders is daar verteenwoordig. Beide hierdie skoolhoofde het ’n outokratiese bestuurstyl met strenge beheer oor die verskillende aspekte van die skoolgemeenskap beoefen. Ter wille van stabiliteit en orde sou hulle eerder die status quo handhaaf as om dit buite grense te waag. Immigranteleerders wat wel toegelaat word, moet by dié skool se reëls en regulasies inpas. ’n Immigrantleerder word by dié skole as net nog ’n leerder beskou, in meeste gevalle, soos hoofde gemeld het, nie eens raakgesien nie. Hoofde maak hul dus skuldig aan assimilasië waar die kultuurgroep wat in die minderheid is deur die dominante groep verswelg word. Leerders verloor dus hul identiteite en neem die identiteite van die dominante groep aan. Immigranteleerders word dus gesien as net nog ’n leerder van die skool. Die leerders wat wat tot die skool toegelaat word se finansiële behoeftes sal wel tot ’n mate aandag geniet.

Akademiese asook sportwelslae, spanwerk, ouersamewerking, en gereelde vergaderings word as prioriteite beskou. Beide hoofde verkondig ’n verwelkomende klimaat, maar ek het meer die indruk van ’n gesagsituasie eerder as van ’n verwelkomende omgewing van beide hierdie skoolhoofde gekry. Ten tye van die navorsing is die integrasie van immigranteleerders dus indirek deur die besluite van die skoolhoof beheer. Die uitdagings en implikasies wat die toelating van hierdie leerders kan meebring is dus beperk. Skole A en C word as top skole in die

onderskeie distrikte beskou as gevolg van uitmuntende akademiese prestasies en die keuring van leerders speel hier 'n rol.

Skole B, D en E is geleë in uitdagende sosio-ekonomiese omgewings en het ten tye van die navorsing 'n groot getal immigranteleerders gehad. Die skoolhoofde was genoodsaak om hulle deure vir immigranteleerders oop te maak, en in die geval van skole D en E het die toestroming van immigranteleerders radikale veranderinge vir die hoof en personeel teweeggebring. Alhoewel die integrasie van immigranteleerders uitdagings meegebring het, het hierdie hoofde as afleiers van integrasieprobleme gedien. Uitdagings is dus eerstens deur die hoofde gehanteer deur hulle verwelkomende oopdeurbeleid om op dié wyse na die beste van hul vermoë na alle leerders, onderwysers asook die ouergemeenskap om te sien. Die fokuspunte van die skole het ook verskuif vanaf akademiese uitnemendheid na die holistiese ondersteuning van alle leerders, maar veral van die immigranteleerder. Al drie hierdie hoofde se bestuurstyle was eerder dié van samewerking as beheer, en die klimaat was een van vriendelikheid en verwelkoming, ten spyte van die groot uitdagings wat hierdie skole daagliks ervaar het.

Alhoewel immigranteleerders as risikoleerders met geweldige taalagterstande die skool betree, het al vyf die hoofde die oorgrote meerderheid van hierdie leerders se lof besing. Meeste leerders se uitmuntende gedrag en werksetiek oefen 'n positiewe invloed op die res van die skool en op die opvoeders uit. Leerders styg uit bo hul omstandighede en word voorbeelde om na op te sien. Die leerders verteenwoordig ook die skool op verskeie terreine, soos leierskap, sport en kultuur. Immigranteleerders was sigbaar op die skoolterrein en hierdie deelnemende skoolhoofde het dus sekere aanpassings gemaak ten opsigte van kulturele gebruike. Leerderidentiteite het dus nie skade gelei in die integrasieproses nie. Skoolhoofde B en D het hulle dus nie skuldig gemaak aan assimilasië nie, tog wel aan akkulturasie, waar identiteite waar die identiteite van die minderheidsgroep wel respekteer word, maar hul moet nog steeds inpas by die reëls en regulasie van die meerderheidsroep. Selfs in skool E waar die immigranteleerders die meerderheidsgroep was, moes die leerders steeds aanpas by 'n bestaande skooltradisie.

Die skoolhoofde is tydens my onderhoud gevra om die sukses van die integrasie van immigranteleerders in hulle onderskeie skole in een sin op te som. Skoolhoof A se antwoord was

dat hulle poog om die immigranteleerder deel te maak van 'n skool waar die leerder veilig voel en graag wil skoolgaan. Skoolhoof B se antwoord was: “Doen aan ander wat jy wil hê ander moet aan jou doen.” Skoolhoof C se sienswyse was: “’n Gelukkige leerder, gelukkige ouer, gelukkige gemeenskap.” Skoolhoof D het gesê dat die sukses van die integrasie van al die immigranteleerders gewortel en gegrondves is in jou persoonlike gesindheid ten opsigte van die leerder. Skoolhoof D het gesê: “Sukses lê opgesluit in gesindheid, besef dat die leerder hier vir ’n bepaalde doel is, go in a big way for that aim, dit is jou plig as opvoeder.” Sy het ook die volgende boodskap aan onderwysers en mede-skoolhoofde gehad: “*We must never give up!* Leerders styg tog uit bo hul situasie en omstandighede. Kom ons bereik doelwitte en moenie stoom verloor nie.” Skoolhoof E het gevoel dat suksesvolle integrasie beteken dat immigranteleerders moet voel hulle behoort.

4.5 Afsluiting

Tydens die onderhoude het ek probeer vasstel of die leierskap en bestuur van skole ’n rol speel om die integrasie van immigranteleerders te bevorder. Ek het ook probeer vasstel watter bestuurstyl die deelnemende hoofde gevolg het en of leerders se regte deur die onderskeie style bevorder is. Die deelnemers se opinies het gewissel van bestuursrolle wat vertolk word om integrasie suksesvol te laat geskied tot ’n grondige meelewing met die immigranteleerder as kwesbare leerder om hom of haar werklik in alle opsigte suksesvol te laat integreer. Skoolhoofde se positiewe meelewing met die immigranteleerders ten spyte van hulle uitdagings was bemoedigend. Die skoolhoofde het my ook verryk met hulle kultuurkennis. Skoolhoofde D en E het my as navorser stom gelaat met die passie en die positiewe gesindheid wat hulle as hoofde uitgestraal het.

HOOFSTUK 5

OPSOMMING VAN BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS en AANBEVELINGS

What lies behind us and what lies before us are tiny matters, compared to what lies
within us. Ralph Waldo Emerson

5.1 Inleiding

In hoofstuk 4 is die data wat verkry is, geanaliseer en ontleed in temas en subtemas en ter beantwoording van my navorsingsvraag bespreek. Ek het die beleefde ervarings van vyf laerskoolhoofde probeer weergee na aanleiding van diepte-onderhoude wat met hulle gevoer is.

Met hoofstuk 5 poog ek om my bevindinge, gevolgtrekkings asook aanbevelings aan te bied en laasgenoemde uit te lig teen my navorsingsvraag asook aanvullende subvrae. Die hoofdoel van my ondersoek was om vas te stel of leierskap en bestuur 'n rol speel in die bevordering van die integrasie van immigranteleerders. Ek wou ook vasstel wat die hoofde se beleefde ervaring van immigranteleerders is, of die hoofde die rol van bestuurder of leier vertolk en of hoofde as agente van verandering en demokratiese burgers vir die kosmopolitiese regte van die immigranteleerder opkom. Ek wou ook die rol van die toepaslike beleide in die ondersteuning van die immigranteleerder bespreek, asook by die ondersteuning van bestuur en leierskap, en dan veral die skoolhoof, om die integrasie van die immigranteleerders te bevorder. Beleide vorm die rigtingaanwysers in die huidige onderwysstelsel.

5.2 Opsomming van hoofbevindings

Die doel en funksionaliteit van nasionale beleide as deel van my eerste sekondêre vraag, het die hoofde ontstel, want die oorheersende gevoel was dat nie hulle of die immigranteleerders werklik deur beleide ondersteun word nie en dat beleid en praktyk nie by mekaar uitkom nie. Die

skoolhoofde se beleefde ervarings ten opsigte van immigranteleerders in hulle skole was hoofsaaklik positief, alhoewel die uitdagings wat die immigranteleerders meebring sommige hoofde twee keer laat dink of hulle die leerder wil toelaat. Hoofde wat 'n holistiese siening ten opsigte van die leerders koester, besing die leerders se lof. In die bespreking van skoolhoofde se strategieë of bestuurstyle kon ek die deelnemende hoofde duidelik in twee kategorieë verdeel, naamlik bestuurders en leiers. Of hoofde as agente van verandering en demokratiese burgers vir die immigranteleerders as sodanig opkom, word direk gekoppel aan die mate waarin die skoolhoofde hulself in die situasie van dié leerders plaas en deernis en medelye met die immigranteleerder het. Van die deelnemende skoolhoofde is beslis agente van verandering en het immigranteleerders se onderwysregte, moraliteit en diversiteit gerespekteer. Die hoofde was dit egter eens dat die immigranteleerders iewers moet inpas en nie as 'n wêreldburger kan rondswerf nie.

Ek wil graag deur middel van 'n grondige bespreking meer lig op bostaande hoofpunte werp.

5.2.1 Die rol van beleide in die ondersteuning van immigranteleerders en die skoolhoof

Die hoofdoel van beleide in die Onderwysdepartement is volgens myns insiens om tesame met wetgewing die onderwysstelsel te reguleer en as rigtingwysers in 'n ondersteuningsrol op te tree. Volgens Coetzee *et al.* (2008:184) word beleide ontwerp om opvoedkundige gemeenregtelik databasisse op te stel wat onderverdeel word om die grondwet, wetgewing, gemene reg en die reg soos deur hofsprake ontwikkel te komplementeer, alhoewel beleide nie wetgewing is nie.

Die beleide asook inklusiewe riglyne wat in hoofstuk 2 bespreek is (sien 2.5.1), is veronderstel om nie alleenlik 'n verlengingstuk van die Suid-Afrikaanse grondwet (Republic of South Africa, 1996:S1) te wees nie, maar ook om dié se waardes van menslike gelykheid (artikel 9), menslike waardigheid (artikel 10), vryheid van geloof, oortuigings en opinies (artikel 15) en vryheid van uitdrukking (artikel 16) te onderskraaf. My vraag is dus of beleide aan die rol en funksie wat hulle veronderstel is om by die ondersteuning van kwesbare immigranteleerders te verrig, voldoen? Volgens die deelnemende skoolhoofde se beleefde ervaring was dit ten tye van die navorsing nie die geval nie. Ek wil graag my antwoord deur die volgende bespreking staaf.

Witskrif 6 (Department of Basic Education [DoBE], 2001), wat as die grondslag vir inklusiewe onderrig in 'n demokratiese Suid-Afrika bekend staan, maak nie melding van immigranteleerders nie. Om die waarheid te sê, 'n mens wonder of die opstellers van die dokument en ander inklusiewe dokumente ooit die immigranteleerder in gedagte gehad het toe hierdie dokumente saamgestel is. Daar word slegs verskeie kere melding gemaak van leerders met struikelblokke tot leer (*barriers to learning*) (DoBE, 2001:6, 7, 25, 45) en leerprobleme (*learning difficulties*) (DoBE, 2001:26, 28, 29) of leerbehoefte (*learning needs*) (DoBE, 2001:7, 30), waaronder die immigranteleerder as risiko-leerder seker sorteer.

Volgens Marishane (2013:2) moet ons aanvaar dat die dokument voorsiening maak vir die behoeftes van alle leerders, inbegrip die kwesbares – die immigranteleerders met spesiale onderrigbehoefte. Ek bevraagteken egter die aanname dat immigranteleerders onder leerders met leerstremminge geklassifiseer word. Immigranteleerders het slegs 'n taalagterstand, indien enige, nie noodwendig leerstremminge nie. As leerondersteuningsonderwyseres het ek ondervind dat die meeste leerders binne ses maande die nuwe taal kon bemeester en selfs beter as plaaslike leerders presteer het. Die meeste van die leerders is uiters intelligent en het 'n werksetiek wat ontbreek by leerders met leerstremminge. Leerders met leerstremminge moet deur hulle hele skoolloopbaan met intervensieprogramme ondersteun word of na spesiale skole verwys word.

Die beskrywing van immigranteleerders wat wel as gevolg van hulle taalagterstande as leerders met spesiale onderwysbehoefte kwalifiseer, word slegs in die een dokument, naamlik die *National Policy Pertaining to the Programme and Promotion Requirements of the National Curriculum Statement* (DoBE, 2011b) gemeld. Die term immigranteleerder word breedvoerig in die dokument, soos reeds aangehaal, verduidelik.

Die immigranteleerder word beskryf as 'n naasbestaande of afhanklike van 'n diplomaat, maar die immigranteleerders wat ek die afgelope 23 jaar ondersteun het, was nooit 'n naasbestaande of 'n afhanklike van 'n diplomaat nie. Die meeste leerders was afkomstig van die Republiek van die Kongo, sommige van Angola, Zimbabwe, Somalië en ander Afrikalande. Ek het probeer om ander definisies of beskrywings van immigranteleerders in nasionale dokumente te kry, maar dit was 'n vrugtelose poging. Die afwesigheid van 'n akkurater beskrywing van 'n

immigranteleerder in beleidsdokumente weerspieël weereens die min aandag wat in werklikheid aan die teenwoordigheid van hierdie leerders in ons huidige onderwysstelsel gegee word. Dit verklaar ook moontlik waarom sommige hoofde nie eens werklik weet watter kinders in hulle skole immigranteleerders is nie. Dit sluit by hoofde se versoeke aan die WKOD om 'n beleid gereed te kry wat duidelik uitstippel wie die leerders is en hoe hoofde hulle opvoeding moet bestuur.

Die beleid oor alternatiewe assessering (*National Protocol for Assessment*, DoBE, 2011c) ondersteun ook nie hoofde in die integrasieproses nie. Om egter leerders te laat registreer vir alternatiewe assessering noodsaak egter die voltooiing van heelwat vorms met genoegsame bewyse met volledige inligting. Die uitvoering van alternatiewe assessering tydens eksamens kan ten opsigte van lokale en mannekrag vir enige hoof 'n probleem word. Alternatiewe assessering is 'n tydrawende proses wat in die meeste skole onprakties en onuitvoerbaar is, soos byvoorbeeld in skole D en E met hulle 23% en 75% immigranteleerders onderskeidelik.

Die SIAS-dokument (*Policy on Screening, Identification, Assessment and Support*, (DoBE, 2014b) wat 'n nuwe beleid is en besig is om in skole geïmplementeer te word, is 'n lywige dokument in die vorm van 'n boek. Weereens is hierdie dokument nie bevorderlik vir die immigranteleerder of die integrasieproses nie. Die administrasie en voltooiing van dié beleidsdokument gaan vir hoofde eerder 'n las word. Beide hierdie en bogenoemde dokument is van toepassing in skole met min immigranteleerders.

Die *Action Step: National Model*, wat handel oor die “Care and Support for Teaching and Learning (CSTL) to address barriers to education for children in South Africa” (DoBE, 2010a:5) en intrinsieke en ekstrasieke leerstremminge uitwys en bespreek, kon myns insiens slegs gemeld het dat immigranteleerders se behoeftes ook deur onderwysers die hoof gebied moet word. Die oorgrote meerderheid van hierdie leeders kom uit arm sosio-ekonomiese toestande. Ek voel dat in 'n land waar armoede aan die orde van die dag is en baie plaaslike leerders met bitter min basiese behoeftes oor die weg moet kom, hoofde en opvoeders nie die woord **immigranteleerder** sal raaklees nie en dat hulle hierdie leerders net een kant toe sal stoot.

Dieselfde geld vir die dokument, *Guidelines for Responding to Learner Diversity in the Classroom* (DoBE, 2011a). Nêrens word daar in hierdie dokument melding gemaak van immigranteleerders nie. Immigranteleerders moet maar weer inskakel by een of twee ander kategorieë, soos byvoorbeeld leerders wat agterstande in lees en skryf ervaar. Leerders met ander stremminge, soos bv. leerders met gesiggestremdhede, leerders met gehoorgestremdhede, leerders met emosionele of fisiese siektetoestande word afsonderlik gemeld. Weereens wonder ek of die opstellers van die dokument ooit aan die weerlose immigranteleerders gedink het. Indien wel, hoekom nie net melding maak van die woord ‘**immigranteleerder**’ in beleide en riglyne nie?

Die deelnemende hoofde het dus hulle ongelukkigheid uitgespreek oor die min en selfs geen leiding nie wat beleide hulle bied om die integrasie van die immigranteleerder te bevorder, uitspreek. Marishane (2013:2) stem saam dat daar leemtes in nasionale en provinsiale departementele beleide is. Beleide moet skoolhoofde leiding gee hoe om uitdagings te hanteer. Sommige van die hoofde het ’n versoek tot die Departement van Basiese Onderwys gerig en gepleit vir ’n dokument of brosjure waarin wetgewing, tesame met beleide en al die nodige inligting wat hulle by die integrasie van die leerders kan ondersteun, saamgevat en beskikbaar gestel word. Die hoofde het gevoel dat inklusiwe beleide die immigranteleerder eerder skaad as help en nie werklik hulle belange op die hart dra nie. Weereens stem Marishane (2013:2) saam met die hoofde saam dat immigranteleerders se reg tot onderrig volgens beleide en wetgewing nie gelykstaande is aan huidige skoolpraktyke. Marishane berig dat die situasie nie bevorderlik is vir die immigranteleerder se reg tot onderwys vir almal wat deur die Suid-Afrikaanse grondwet verkondig word nie.

Beleide wat handel oor hoofde se pligte en verantwoordelikhede, soos die PAM-dokument (*Personnel Administration Measures*: DoBE, 1999) verskaf geen ondersteunende kennis ten opsigte van aangeleenthede rakende die immigranteleerder nie. Die *South African Standard for Principals* (DoBE, 2014:23) wat skoolhoofde se pligte en verantwoordelikhede in vier afdelings verdeel, naamlik die kerndoelwit van hoofdeskap, opvoedkundige en maatskaplike waardes asook sleutelgebiede van hoofdeskap, maak darem melding van kulturele diversiteit in die afdeling getiteld ‘ekstra-kurrikulêre aktiwiteite’. Deelnemende skoolhoofde het nie een melding

gemaak van die beleid nie en ek het aanvaar dat hulle nie daarvan kennis dra nie. Dit vind aansluiting by die hoofde se ontevredenheid dat hulle nie opleiding oor nuwe beleide kry nie en dat dit soms slegs aangestuur word vir hulle om te bestudeer.

As navorser stem ek saam dat nasionale onderwysbeleide leerderbehoefte en leerdersverskille erken, respekteer en ondersteuning daaraan wil bied. Ek stem ook saam met Coetzee *et al.* (2008:42) dat dit die plig is van onderwysers (en die skoolhoof) om kennis te neem van die beleide om sodoende diverse leerders – soos die immigranteleerder – te ondersteun. Coetzee *et al.* (2008:42) sê verder dat Suid-Afrika 'n beleid van inklusiewe onderwys aangeneem het wat voorsiening maak vir leerders met spesiale behoeftes, maar dat dit steeds die plig van onderwysers is om inklusiwe ondersteuningstrategieë in hul beplanning in te sluit.

Bo en behalwe die feit dat my navorsing getoon het dat hoofde werklikwaar weinig ondersteuning deur die beleide van die Departement van Onderwys ontvang ten opsigte van die bevordering van die integrasie van immigranteleerders, dink ek ook dat skoolhoofde met behulp van meer opleiding oor die inhoud en interpretering van beleide dit dalk beter kan aanwend. 'n Beter begrip kan dalk daartoe lei dat immigranteleerders duideliker en grondiger ondersteuning deur middel van die beleidsdokumente ontvang. Hoofde dra vir seker nie kennis van al die inklusiewe beleide en riglyne nie, omdat hulle nie die nodige opleiding ten opsigte van die dokumente ontvang nie.

Die vraag is dus of beleidsdokumente ons immigranteleerders asook ons hoofde tydens die integrasieproses ondersteun. Ek kan dit ongelukkig nie bevestigend beantwoord nie. Beleidsdokumente is ondoeltreffend en vaag en beklemtoon nie die kernwaardes van 'n demokratiese Suid-Afrika, waar 'n gelyke en regverdig onderwysstelsel vir al sy leerders verkondig word nie.

5.2.2 Skoolhoofde se beleefde ervaring van immigranteleerders in Wes-Kaapse laerskole

Al die deelnemende skoolhoofde was dit eens dat die meeste immigranteleerders goed opgevoede leerders met 'n uitsonderlike werksetiek en werksmotivering is, wat jy die onderwyser en hoof nie altyd onder plaaslike leerders aantref nie. Immigranteleerders se wil om bo hulle omstandighede uit te styg om sodoende 'n sukses van hulle skoolloopbaan te maak, is aansteeklik en verhoog die onderwyspersoneel se respek en agting vir dié leerders. Hierdie ywer van die immigranteleerders om te leer en na sukses te strewe lei daartoe dat die onderwyser uit sy/haar gemaksonne beweeg om dié leerders te ondersteun.

Volgens skoolhoof D is die sleutel tot suksesvolle integrasie geleë in die hoof se gesindheid wat oorspoel na die personeel. Die hoof se gesindheid moet positief wees om leerders te ondersteun en sodoende onderwysers te motiveer. Volgens Coetzee *et al.* (2008:62) word hierdie siening van die onderwyser gebou op sy/haar sienings van menswees, wat gebaseer word op persoonlike sienings oor die lewe asook die geloof van die onderwyser. Meier (2004:73) maan opvoeders om daarteen te waak dat hulle persepsies teenoor ander groepe, wat deur invloede van kolonialisme, rassisme asook apartheid gekondisioneer is, nie indruis teen die vorming van 'n verdraagsame gemeenskap nie. Nates (2010) stem saam dat sommige Suid-Afrikaanse onderwysers “find it difficult to divorce themselves from the legacy of apartheid, and xenophobia is a reflection of the deeper damage done to each other”.

Skoolhoof E het bely dat die groot massa immigranteleerders haar eers ook tot 'n mate 'n gevoel van xenofobie gegee het, maar dat haar gesindheid teenoor die leerders verander het algaande sy die leerders leer ken het en deernis vir hulle begin ontwikkel het. Die gevoel van deernis was duidelik uit hoofde B, D en E se onderhoude. Skoolhoof B het herhaaldelik gesê: “Plaas jou in die posisie van die ouers. Wat sou jy gemaak het as jy in sy [die kind] se skoene was? Of doen aan ander wat jy wil hê hulle moet aan jou doen.” Skoolhoofde D en E het my getref met hulle deernis vir en empatie met die immigranteleerders wat, ten spyte van hulle haglike omstandighede van armoede, werkloosheid en vrese vir xenofobie steeds probeer uitstyg bo die omstandighede. Beide laasgenoemde hoofde tree op as pleitbesorgers teenoor die magtige WKOD om te kyk of hulle nie die leerders se opvoedkundige geleenthede kan verbeter nie. Volgens skoolhoof E het die immigranteleerders al hulle saak in die parlement deur hulle Project

Citizen gestel. Die ondersteuning wat dié leerders van hulle hoof ontvang versterk hulle om self in te tree vir reg en geregtigheid. Skoolhoof D en E het hulle eie behoeftes op die agtergrond geskuif. Volgens Waghid Nussbaum (2001:299) dwing hierdie gevoel van empatie 'n mens uit jou gemaksones omdat jy nie meer op jouself fokus nie, maar op die weerlose party wat nie verantwoordelik is vir sy/haar omstandighede nie. Waghid (2009b:87) sê verder dat Nussbaum se begrip van medelye as 'n pynlike, emosionele uitspraak gegrond is op twee kognitiewe vereistes, naamlik 'n vaste oortuiging dat die lyding van die weerlose ernstig is en dat die betrokke party ook dieselfde emosies moet ervaar as die weerlose.

Hoofde D en E se diepe begrip vir en empatie met die immigranteleerders se omstandighede het my diep getref en laat nadink. Ek kon my met die twee onderwysers se pleidooie vereenselwig, omdat ek reeds jare lank ook vir hierdie leerders 'n plekkie in die son probeer gun. Immigranteleerders kan nie verantwoordelik gehou word vir hulle taalagterstande of hulle uitdagende omstandighede nie. Die deernis en empatie van die hoofde word oorgedra na kollegas, ouers en leerders.

Die skoolhoofde se gesindhede en houdinge ten opsigte van die immigranteleerders word verder beïnvloed deur die druk van leerderuitdagings. Die uitdagings soos in hoofstuk 4 deur die hoofde vermeld (sien 4.3.2) wissel van taalagterstande tot dissiplinêre probleme, swak ouersamewerking en finansiële implikasies. Volgens Marishane (2013:3) is taalagterstande bo-aan die lys uitdagings. Hier moes hoofde die leerder weer van hierdie en ander uitdagings distansieer omdat die leerder nie vir die uitdagings verantwoordelik gehou kan word nie, wat weereens aansluiting vind by Nussbaum (2001:299).

Skole A en C, wat albei goeie voormalige model C-skole is, beskryf die uitdagings van die immigranteleerders problematies en het die leerders vir die frustrasies wat dit meebring verantwoordelik gehou, terwyl skole B, D en E, met hulle holistiese siening van die leerder, begrip gehad het vir die uitdagings en oplossings daarvoor probeer vind het. Die uitdagings het egter nie hulle belewenisse ten opsigte van die leerders aangetas nie, selfs al het die groot getalle immigranteleerders veroorsaak dat die skole onderpresteer het – dit was vir hulle 'n bysaak. Hulle het begrip en deernis vir die leerders se omstandighede gehad omdat hulle gesien het hoe die

kwesbare leerders dag na dag die uitdagings probeer beveg. Waghid (2009b:88) sluit hierby aan deur te sê “compassion is best cultivated if one acknowledges some sort of community between oneself and the other, understanding what it might mean for one to encounter possibilities and vulnerabilities similar to those of the sufferer . . .”.

Die holistiese benadering van skoolhoofde B, D en E het die kern van hulle simpatie met die weerlose immigranteleerder wat nie vir sy/haar eie situasie kwalik geneem kan word nie, uitgemaak. Hulle het besef dat die leerder 'n komplekse verhoudingswese tot sy/haar omgewing is, maar terselfdertyd 'n individu met fisiese, emosionele, kognitiewe en geestelike behoeftes (Landsberg et. al., 2011:10). Hulle besef ook dat daar nie slegs aan een van hierdie ontwikkelingsfasette aandag gegee kan word nie, maar dat optimale groei en ontwikkeling alleenlik kan plaasvind as die leerder ondersteuning in al die fasette ontvang (Landsberg et. al., 2011:69). Skoolhoofde B, D en E het hulle dus nie slegs met akademiese ondersteuning aan die leerder bemoei nie, maar veral ook met fisiese (leerders word gevoed en geklee) en emosionele ondersteuning (daar word na die leerders geluister). Die doelwit van die holistiese benadering is om leerders te help om hulle potensiaal te bereik sonder om hulle kosbare kulturele identiteit te verloor. Leerders word dus gehelp om hulle doel in hul nuwe bestaansituasie te bereik. Hierdie skoolhoofde het besef dat die holistiese ondersteuning van leerders alleenlik kan geskied as hulle hulle met kennis oor die kultuurgewoontes en gebruike van die immigranteleerders bemagtig. Hierdie skoolhoofde staar hulle dus nie blind teen die uitdagings wat die integrasie van die immigranteleerder meebring nie, maar het ook waardering vir die leerders se goeie aspekte. Kennis lei tot begrip en begrip lei tot 'n diepe deernis vir die immigranteleerder as 'n kwesbare verhoudingswese in 'n nuwe leeromgewing.

Die holistiese benadering wat hierdie hoofde volg, doen nie afbreek aan die akademie nie in teendeel, leerders verstom met hul vordering en goeie akademiese uitslae, want die leerders voel veilig en bemind. Hierdie holistiese benadering genoodsaak die skoolhoof om oor strategieë te herbesin, asook oor sy bestuurstyl om die leerders suksesvol te ondersteun.

5.2.3 Strategieë en bestuurstyl van skoolhoofde by die ondersteuning van immigranteleerders

Ek kon die skole betrokke by die navorsing duidelik in twee groepe verdeel. Skoolhoofde A en C, van die gegoede, voormalige model C-skole het veral eienskappe van bestuurders getoon. Volgens Sterling en Davidoff (2000:13) is eienskappe van bestuurders; om te organiseer, te koördineer, te stabiliseer, orde te handhaaf en reëls en strukture in plek te stel. Skole A en C het min immigranteleerders. Immigranteleerders bring vele uitdagings vir die skoolorganisasie mee. Alhoewel skole A en C se demografiese samestellings redelik verander het, word skole steeds soos in die verlede bestuur. Soos skoolhoof A gesê het: “En goed wat werk, verander ons nie sommer aan nie. Ons sal dit verfyn; elke jaar sal ons kyk daarna en dit verfyn, maar ons sal ook nie iets sommer net verander vir verandering nie.” Alhoewel skoolhoof A kort voor die navorsing eers as hoof aangestel is, het sy vir baie jare in die pos as departementshoof van die Grondslagfase gedien. Skoolhoof C was reeds baie lank skoolhoof van sy betrokke skool en was bekend dat hy sy skool doeltreffend, maar met ’n ysterhand, bestuur. Alhoewel beide hoofde hulself as agente van verandering gesien het, sien hulle verandering deur die lense van die WKOD asook hul onderskeie skole gesien. Veranderings verwys dus vir hulle rondom na gedurige veranderende onderwysstelsels en kurrikulumveranderings, asook na demografiese verandering van hulle skole, maar nie na verandering ten opsigte van hulle as individue nie. Hulle bestuurstyl het dus nie oor die voorafgaande paar jaar verander nie. Hulle fokus was op die doeltreffende bestuur van hulle skole om optimale onderrig vir hulle leerders te verseker.

Skoolhoofde B, D en E het, soos ek in hoofstuk 4 verduidelik het, meer leierskapstyl geopenbaar. Sterling en Davidoff (2000:13-14) som leierskapseienskappe op in terme soos om te motiveer, te inspireer, te skep, grense uit te brei, te lei deur toekomsvisies, om holistiese perspektiewe te hê en om begrip te hê vir ander se behoeftes asook bydraes. Hierdie hoofde is dus hoofsaaklik ingestel op die immigranteleerder as ’n individu met ’n toekomsvisie.

Ek het probeer sin maak van die vyf hoofde se oorheersende bestuur- en leierskapstyl. Ek moes dus vasstel of dit gewortel is in geslag, ras, vrees vir verandering (die onbekende), druk ten

opsigte van akademiese prestasie, en of daar ander faktore was wat 'n rol gespeel het en daartoe aanleiding gegee het dat skoolhoofde die integrasie van immigranteleerders bevorder het of nie.

Skoolhoof A en C was beide wit skoolhoofde, maar van verskillende geslagte. Beide het reeds baie jare onderrigervaring maar ook ervaring in leiersposisies agter die rug. Beide het ten tye van die navorsing suksesvolle skole met min immigranteleerders bestuur. Die fokuspunt van beide hoofde was die bevordering van die skool se goeie naam, waarin beide uitstekend geslaag het. Beide skole is as topskole in die onderskeie distrikte gereken, maar die outokratiese bestuurstyle van hierdie twee hoofde het hulle minder gewild onder hulle onderwysers gemaak. Beide skole het geslaag in die boodskap wat via die distrikte van die WKOD kom, naamlik strewe na akademiese uitmuntendheid. Die min immigranteleerders in die twee skole is doeltreffend bestuur, maar die vraag is wat van die onbekende aantal immigranteleerders wat by dié skole weggewys is, geword het?

Skoolhoofde B en D was twee bruin skoolhoofde, maar van verskillende geslagte. Beide het ook al baie jare onderrigervaring, en ervaring in leiersposisies agter die rug gehad. Beide skoolhoofde het tydens die navorsing gerapporteer dat hulle skole sosio-ekonomiese uitdagings ervaar, waarvan die integrasie van immigranteleerders maar een aspek is. Beide skoolhoofde se leierskapstyle het daarvan getuig dat daar op die leerder eerder as op die prestasies van die skool gekonsentreer word, alhoewel akademiese onderrig nie afgeskeep word nie. Die uitsluiting van anderskleurige leerders uit sommige skole gedurende die apartheidsjare speel vir seker 'n rol by hoofde se leierskapstyl. Skoolhoofde B en D se besorgdheid oor die insluiting van immigranteleerders was baie duidelik. Hulle kon hulle in dié leerders se posisie indink, want dit is waar hulle was voor demokrasie in Suid-Afrika. Persoonlike oortuigings (soos beide getuig het), asook persepsies geskoei op hulle verlede, speel myns insiens 'n deurslaggewende rol by hulle gesindheid teenoor immigranteleerders. Hierdie persepsies het ook verder gegroei en ontwikkel soos hulle deur selfondersoek nuwe persepsies ten opsigte van immigranteleerders gevorm het.

Skoolhoof E was 'n wit, vroulike skoolhoof. Haar persepsies ten opsigte van die immigranteleerders is gevorm algaande sy deernis vir hierdie leerders ontwikkel het. Haar 75%

immigranteleerders het haar hart gewen, omdat sy haarself in hulle situasie ingedink het en die onregverdigheid van die huidige onderwysstelsel besef het. Sy moes aanvanklik haar persepsies aanpas, eers met 'n bietjie persoonlike teenstand, maar haar beleefde ervaring van die leerders het haar tot besinning laat kom en tans is sy baie trots op hulle. Hoofde B, D en E se persepsies het die grondslag van hulle leierseienskappe gevorm. Die kern van hulle persepsies is die deernis wat hulle vir die immigranteleerders getoon het. Hierdie deernis is gebore uit begrip en kennis van die leerder tot so 'n mate dat sy/haar ontberings hulle ontberings geword het.

Skoolhoofde B, D en E tree, volgens Gardiner en Enomoto (2006:569-577) as multikulturele leiers op. Die soort leiers koester eerstens nuwe menings ten opsigte van diversiteit deur hoë verwagtinge van al hulle leerders te hê; hulle personeel tot nuwe insigte en visies oor die kultuur van die nuwe leerders te lei; deur middel van kommunikasie begrip oor die leerders te bevorder; en om leerders te help om te sosialiseer. Tweedens bevorder dié skoolhoofde inklusiewe praktyke in hulle skole, en derdens bou hulle skakeling tussen die skool en die gemeenskap.

Ek het egter probeer verstaan waarom skoolhoofde A en C hulle spesifieke bestuurstyle volg. Daar is verskeie antwoorde op dié vraag. Dit kan wees uit gebrek aan kennis oor die immigranteleerders, en Gardiner en Enomoto (2006:568) bevestig dat daar 'n behoefte by skoolhoofde moet wees om meer oor die leerders te leer. Die rede kan ook wees dat hierdie hoofde dalk verkeerde persepsies oor die leerders het. In die verband voer Gardiner en Enomoto (2006:569) aan dat sommige skoolhoofde onder 'n wanindruk is dat leerders uit arm omstandighede nie kan presteer nie.

Nog 'n rede, waarom skoolhoofde spesifieke bestuurstyle volg, kan vrees vir werklike verandering wees. Volgens Fullan (1993:19) is die veranderingsproses ingewikkeld en onseker. Fullan (1999:2) beweer verder dat die mensdom geneig is om mense wat van jou verskil op 'n afstand te hou, maar ter wille van morele doelwitte moet interaksie en belangstelling tussen groepe aangemoedig word. Die hoogste morele doel van die onderwysstelsel dat elke leerder die kans gegun word om optimaal te ontwikkel om as 'n suksesvolle volwassene in die gemeenskap te funksioneer (Fullan 2003:29). My vraag is egter, of die verwesenliking van hierdie morele doel

steeds 'n prioriteit vir die WKOD, of dit dalk besig is om te vervaag as gevolg van die fokus op leerderassesserings en dus akademiese prestasie.

Ons weet dat skole onder geweldige druk van die WKOD is om akademies te presteer omdat die swak uitslae van leerders in graad drie, ses en nege tydens die ANA (*Annual National Assessments and WCED Systemic Language and Mathematics Tests*) gereeld deur koerantopskrifte uitbasuin word. Waar pas die immigranteleerder as individu in dié prentjie in?

Place (2011:87) vra dieselfde vrae: “Do we view the whole child as our concern or just his academic development? Do we really act as if the students are important as human beings or are their test scores (and the ranking those provide the district and school buildings) our main concerns?” Vir hoofde B, D en E was die bevordering en ondersteuning van die immigranteleerder as 'n individu van meer belang as die akademiese welslae van hulle skole. Hierdie hoofde se deernis en passie vir die immigranteleerder dwing groot respek en agting in hulle onderskeie distrikte af.

My gevolgtrekking is dus, dat alhoewel persoonlike oortuigings en persepsies van die verlede wel 'n rol speel, dit egter nie 'n bepalende faktor in hoofde se bestuurstyl is nie. Die integrasie van die immigranteleerder bring uitdagings mee wat veranderings impliseer, en dit skep onsekerhede by hoofde. Hoofde D en E moes hulle bestuurs- en leierskapstyl noodgedwonge aanpas, want die invloed van immigranteleerders het dit genoodsaak. Beide hoofde het egter as passievolle onderwysers in die proses gegroei, en bestuur en lei hulle skole met ywer en waagmoed.

In my opinie plaas die Departement van Basiese Onderwys dalk te veel klem op akademiese uitslae, en skoolhoofde soos A en C vermy enige hindernis wat veroorsaak dat hulle skole dalk onderpresteer. Die immigranteleerder word na my mening deur baie skole as struikelblokke tot sukses in die wêreld se oë gesien. Skoolhoof C het my duidelik laat verstaan dat hy direk in diens is van die WKOD en hulle op sy beheerliggaam verteenwoordig. Hy moet hulle opdragte uitvoer anders word hy daarvoor aangespreek.

Skoolhoofde kan as bestuurders, leiers en denkleiers optree. Ons benodig egter passievolle hoofde wat hulle nie blind staar teen departementele druk nie, maar wat eerstens met deernis na die immigranteleerder, as kwesbare individue, se behoeftes sal omsien en hierdie leerders help om hul werklike potensiaal te bereik. Bestuurderhoofde kan baie suksesvolle skole bestuur, maar voldoen hulle werklik aan die edele roeping van die onderwysberoep? Wat benodig word is hoofde wat beide die bestuur- en leierskapseienskappe openbaar, uitdagings as nuwe geleenthede beskou, wat die belange van elke leerder op die hart dra, omdat hy/sy as 'n demokratiese burger fokus op die toekomsvisie van die jeug van Suid-Afrika, inbegrip van ons kosbare immigranteleerders.

Die vraag is of hoofde bereid is om as agente van verandering in 'n demokratiese Suid-Afrika op te kom vir die immigranteleerders.

5.2.4 Skoolhoofde as demokratiese burgers en immigranteleerders

In hoofstuk 4 het ek die sienings van die onderskeie deelnemende skoolhoofde as demokratiese burgers van Suid-Afrika, waar gelykheid en regverdigheid deur die gemelde wette en beleide verkondig word, bespreek. Die hoofde het hulle as demokratiese burgers beskou en het die regte van die immigranteleerder in hul skole gerespekteer. Ek wou egter deur middel van my gevolgtrekkings en afleidings uitvind of die skoolhoofde se aksies daarvan getuig het.

Die immigrasieproses hoef nie verreikende gevolge te hê as die bestuur en leierskap 'n skoolkultuur skep waarin alle rolspelers se behoeftes aandag geniet en hulle regte erken en gerespekteer word.

Ek bespreek vervolgens die punte ten opsigte van leierskap en bestuur en die immigranteleerder, die erkenning van kosmopolitiese regte, morele regverdigheid en leierskap en erkenning van diversiteit.

5.3 Gevolgtrekking

5.3.1 Skoolhoofde en respek vir die kosmopolitiese regte van die immigranteleerder

In hoofstuk 4 het ek aangevoer dat dit tydens my onderhoudsvoering geblyk het dat sommige hoofde, deur middel van hulle beleving, die immigranteleerders se reg tot onderrig respekteer, maar hulle kosmopolitiese regte as wêreldburgers wat die reg het om Suid-Afrika hulle tuiste te maak, ignoreer. Ek wil hierdie stelling egter onder die vergrootglas plaas en besluit of my aanvanklike aanname korrek was al dan nie.

Teen die agtergrond van 'n demokratiese Suid-Afrika, waar die regte van elke Suid-Afrikaner duidelik in die Suid-Afrikaanse grondwet en die Handves van Regte uiteengesit word, het ek begin wonder of skoolhoofde werklik die immigranteleerder se regte respekteer.

Volgens Marishane (2013:3) word die erkenning van regte bevraagteken indien skoolhoofde immigranteleerders in laer grade sit as gevolg van hulle taalagterstande, of hulle land van afkoms se graadkwalifikasies ignoreer, al is dit as gevolg van ondersteuningsmaatreëls. Verder is dit ook volgens Landau (2007:67) 'n skending van die immigranteleerder se regte indien die leerder uitgesluit word deur middel van skole se toelatingsbeleide, toelatingsvereistes, toelatingsgelde of verpligte skoolfooie. Die Suid-Afrikaanse Skolewet (nr. 84, artikel 5 (1)) voer aan dat “a public school must admit learners and serve their educational requirements without unfairly discriminating in any way” (Krüger & Osman, 2010:54).

Waghid (2009b:88-89) sê verder dat die feit dat immigranteleerders gedwing word om in 'n ander taal as hulle huistaal onderrig te ontvang, onderwerp hulle aan sosiale of maatskaplike onregverdigheid. Immigranteleerders moet volgens hom stelselmatig aan 'n nuwe taal blootgestel word.

Om skole as gevolg van laasgenoemde feit te beskuldig van 'n skending van regte is volgens myns insiens onregverdig en onrealisties. In skool E, waar 22 verskillende tale verteenwoordig word, kan leerders beslis nie in hulle moedertaal onderrig word nie. Ek stem egter saam dat, as

leerders deur skoolhoofde met toelating in laer grade as hul eweknieë geplaas word, dit teen immigranteleerders se regte indruis. Immigranteleerders moet op dieselfde wyse as plaaslike leerders toegelaat en bevorder word. Leerders kan deur middel van intervensieprogramme in hulle spesifieke graadgroep ondersteun word.

Skoolhoofde A en C, wat hulle leerders deur middel van toelatingsbeleide keur, het lynreg teen die erkenning van immigranteleerders se regte opgetree. Leerders wat by skool C ten tye van die navorsing verder ook aan toelatingsonderhoude onderwerp is om hul taalvaardigheid te toets of in ‘onwettige’ aanpassingsklasse geplaas is, se regte is ook totaal en al misken. By hierdie skole het die leierskap en bestuur hulle gesag by die toelating van immigranteleerders misbruik en hulle klein aantal immigranteleerders was ’n bewys hiervan. Dit is moontlik dat hoofde hulle mag en outoriteit te hoog geag het en te maklik na eie goeddunke gehandel het, of moontlik is daar nie beheer oor hoofde se doen en late uitgeoefen nie. Die vraag ontstaan dat of die kringbestuurder nie veronderstel was om toe te sien dat hoofde hulle pligte en ander verantwoordelikhede soos deur die beleide vir hulle uitgestippel, gehoorsaam nie. Hierdie versuim van beheer kan daartoe aanleiding gee dat die WKOD die skending van immigranteleerders se regte deur hoofde oor die hoof kon sien.

Alhoewel al die skoolhoofde aangedui het dat kommunikasie en spanbou hulle by die bevordering van die immigranteleerders se kosmopolitiese regte ondersteun het en dat beter kommunikasie en spanwerk sou help om leerders se regte te bevorder, dink ek dat nie al die skoolhoofde ag geslaan het op die immigranteleerders se regte nie, veral nie op hulle kosmopolitiese regte as wêreldburgers nie.

5.3.2 Skoolhoofde en morele regverdigheid teenoor die immigranteleerder

Gyekye (1997:74) voer die onderstaande aan ten opsigte van morele regverdigheid:

[it] requires us to look beyond the interest and needs of our own selves, and that, given the beliefs in our common humanity – with all that this concept implies for the fundamental needs, feelings, and interests of all human beings irrespective of their

specific communities – our moral sensitivities should extend to people beyond our immediate communities.

Volgens Fullan (2003:29) is die hoogste morele doel van die onderwysstelsel dat elke leerder die kans gegun moet word om optimaal te ontwikkel om as 'n suksesvolle volwassene in 'n gemeenskap te funksioneer. Om hierdie morele doel te bereik, moet die onderwyser die ondersteuning van die bestuur en leierskap van die skool geniet.

Vir my is morele regverdigheid sinoniem met die skep van 'n verwelkomende klimaat in die skool waar die immigranteleerder veilig en gerespekteer sal voel. Myns insiens word 'n verwelkomende skoolklimaat op vier hoekstene gebou. Die eerste hoeksteen is regverdigheid. Onderwysers mag nie net aan hulself en hul voorspoed dink nie. Passievolle, geroepe onderwysers kom op vir hul leerders en, as die leerders weerlose immigranteleerders is wat hulleself nie kan verdedig nie, moet onderwysers des te meer toesien dat die leerders regverdig behandel word. Tweedens is kennis oor leerders belangrik. Onderwysers moet hulle leerders en hulle omstandighede leer ken, hul dus toerus met kennis sodat hulle reg kan laat geskied aan die leerders. Derdens moet daar 'n vertrouensverhouding tussen opvoeders en leerders bestaan. Onderwysers moet onwrikbaar in leerders se potensiaal glo (ek, as leerondersteuningsonderwyser, het soms alleen gestaan voor 'n personeel), anders sal hulle nie die pad saam met die leerders kan stap nie. Die laaste hoeksteen is respek. Al is hierdie leerders soms uit die armste omstandighede verdien hulle, as weerlose burgers van 'n nuwe land, die onderwyser se respek en agting. Met hierdie hoekstene skep die onderwyser 'n veilige klimaat waarin sy/haar leerders groei en ontwikkel.

Skoolhoofde behoort, of so word veronderstel, 'n leeromgewing met 'n klimaat van omgee en aanvaarding te skep waar die immigranteleerder veilig kan voel. Coetzee *et al.* (2008:119) beklemtoon die volgende uit: identifiseer en elimineer praktyke, prosedures en gebruike wat teen minderheidsgroepe diskrimineer; koester hoë verwagtinge van al die leerders ten spyte van hulle kultuur, geslag, ras en geloof en kommunikeer dit aan hulle; bevorder interaksies tussen die skool en die huis; wees sensitief vir die feit dat kognitiewe leerstyle en kultuur ineengevleg is, ensovoorts. Volgens De Klerk-Luttig (2012) moet respek, eerlikheid, regverdigheid en omgee

ononderhandelbare prioriteite wees wat van skole aangename en veilige omgewings sal maak waar leer en onderrig kan plaasvind en morele karakter kan ontwikkel.

Xenofobie, wat indruis teen maatskaplike en morele geregtigheid, moet dus eerste deur die onderwyser asook die skoolhoof in die klassituasie beveg word. Krüger en Osman (2010:54) stel dit baie sterk: “Xenophobia does not just violate human rights and social justice; it runs counter to the very heart of inclusion.” Onderwysers wat inklusiewe praktyke wil bevorder moet dit prioriteit maak om vakke soos Lewensoriëntering te gebruik om onderrig in burgerskap en gelyke regte vir almal voorrang te gee.

Al die deelnemende skoolhoof het sover moontlik ’n verwelkomende klimaat vir hulle immigranteleerders geskep. Immigranteleerders se belange is op die hart gedra, alhoewel daar ook van hulle verwag is om self verantwoordelik te neem. Skoolhoofde B, D en E het probeer om as morele agente vir immigranteleerders op te tree en het die hoekstene van geregtigheid, respek, vertroue en kennis stewig in hulle skole gelê. Immigranteleerders is in hulle skole verwelkom, selfs leerders wat nie in die direkte skoolomgewing gewoon het nie. Skoolhoofde het begrip getoon vir die leerders se situasies deur hulle in die situasie van die leerders in te dink. Dit was duidelik dat skoolhoofde hulle nie blind gestaar het teen leerders se taalagterstande nie, maar hulle wou eerder ondersteuning bied omdat hulle op ’n toekomsvisie gekonsentreer het. Ouerbetrokkenheid, wat self ’n uitdaging is, word deur deelnemende skoolhoofde aangemoedig om beter kennis van en begrip vir die leerder se kultuurgewoontes te verkry. Gesprekvoering met die ouers vorm dus ’n belangrike komponent van die morele ondersteuning van die leerder. Ouers word volgens Waghid (2009a:5) “moral conversation partners”. Volgens hierdie hoofde speel gesprekvoering ’n noodsaaklike rol by die bevordering van die morele regverdigheid van die immigranteleerder. Waghid (2009a:5) voer verder aan dat die respek vir ander se morele waardigheid geleë in die erkenning van sy/haar reg om my optrede te verstaan. Gesprekvoering in die skool moet dus met al die rolspelers geskied.

Die skoolhoofde het xenofobie ten sterkte veroordeel en beveg. Hale *et al.* (2011:320-321) spreek hulle uit oor die noodsaaklike rol wat onderwysers vertolk ten opsigte van die bewusmaking van xenofobie en onderrig daarteen. Plaaslike leerders word in al die navorsingskole deur middel van

inligtingssessies geleer van respek en agting teenoor medeleerders. Volgens Waghid (2004b:536) moet leerders ook geleer word om moreel sensitief te wees teenoor burgers van ander gemeenskappe; dit is die basis vir 'n deernisvolle burgerskap. Hierdie gevoel van deernis ten opsigte van dié wat minder bevoorreg as ons moet op laerskoolvlak reeds gevestig word. Hoe kan ons verkondig dat ons 'n reënboognasie is en demokrasie aanhang as ons nie ons leerders leer om deernis vir mekaar te hê nie?

Xenofobiese gevalle wat by die deelnemende skole voorgekom het, is onmiddellik gestuit sonder enige gevolge. Hoofde het dus die toets ten opsigte van morele regverdigheid geslaag. Skoolhoofde D en E het wel nog ekstra stappe gedoen om toe te sien dat morele en maatskaplike geregtigheid in hulle skole ten volle tot uitvoering kom. Die erkenning van leerderdiversiteit is 'n verdere punt wat kan verseker dat die integrasie van immigranteleerders bevorder word.

5.3.3 Skoolhoofde en die respek vir die immigranteleerder se diversiteit

'n Volgende delikate punt is die erkenning van leerderdiversiteit, soos deur die deelnemende skoolhoofde genoem. Volgens die dokument *Guidelines for Responding to Learner Diversity in the classroom* (DoBE, 2011a) impliseer diversiteit dat 'n diverse groep leerders in een klaskamer saamgevoeg word. Leerders verskil ten opsigte van sosio-ekonomiese agtergrond, taal, kultuur, godsdiens, etnisiteit, ras, geslag, seksuele oriëntasie en vaardigheidsgroepe (DoBE, 2011a:3). Dié dokument voer aan diversiteit moet bespreek word, aangesien skole leerders almal as eenders beskou, ten spyte van omstandighede of leerstremminge.

Kultuursensitiewe onderwysers het veral 'n plig in 'n Suid-Afrika met sy diverse bevolking om nie alleenlik kultuurverskille in die klaskamer te respekteer nie, maar ook grondig te verstaan wat die begrip **kultuur** beteken. Volgens Coetzee *et al.* (2008:117) is kultuur 'n kombinasie van belangrike en geïntegreerde aspekte wat 'n noemenswaardige invloed op die onderwyser se leer- en onderrigpraktyk kan hê. Onderwysers behoort hierdie kultuuraspekte asook diversiteit in ag te neem tydens die beplanning van hulle lesmateriaal. Coetzee *et al.* (2008:117) beweer dat Suid-Afrikaanse onderwysers opgelei is in 'n monokulturele asook nie-inklusiewe opset. Om die immigranteleerder met diverse behoeftes te ondersteun, sal onderwysers hulle met die nodige kennis moet bemagtig.

Volgens Coetzee *et al.* (2008) het onderwysers ook 'n plig om leerders van verskillende kultuurgroepe te laat integreer en sosiale interaksie aan te moedig. Meier (2004:69) stem saam dat onderwys 'n belangrike rol speel om bevolkingsgroepe toe te rus om mekaar te aanvaar en te erken, asook om verskille ten opsigte van houding, taal, kultuur, herkoms en geslag te waardeer. Volgens Grover (2007:59-60) is die integrasie van leerders van diverse agtergronde en gemeenskappe, asook van ander herkenbare groepe, noodsaaklik vir die intellektuele en geestelike ontwikkeling van die leerder. Volgens Meier (2004:71) lei erkenning van diversiteit tot wedersydse respek en vertroue. Laasgenoemde is karaktereienskappe wat 'n groot rol speel by die seëviering van demokrasie.

Artikel 29(1d) van die *Convention on the Rights of the Child* erken die reg op opvoedkundige integrasie tussen leerders van verskillende agtergronde:

State parties agree that the education of the child shall be directed to... preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin (Grover, 2007:60).

Waghid (2004a:47) stem heelhartig met bogenoemde navorsers saam en voer aan dat die vak, Lewensoriëntering hom uitstekend daarna leen om gebruik te word om leerders bewus te maak van diverse kulture in Suid-Afrika.

Alhoewel dit belangrik is dat verskillende kultuurgroepe met mekaar moet integreer, is dit ook belangrik dat die onderwyser moet sorg dat immigranteleerders hulle eie identiteite behou. Vandeyar (2011:1) voer aan dat 'n nuwe, afgeforseerde identiteit seker die grootste uitdaging vir die immigranteleerder is. Meier (2004:73) beweer dat swart leerders in oorwegend wit Suid-Afrikaanse skole voel dat dit van hulle verwag word om 'n 'wit' karakter aan te neem. Onderwysers moet help verhoed dat dit gebeur. Hierdie leerders kan leiers word as hulle hulle eie kulturele identiteite behou. Hulle deel hulle gebruike en vaardighede met ander leerders en onderwysers en voel deel van die klasgemeenskap.

Gunter (2006:262-263) meen dat die leiers in 'n formele leeropset waar daar beplande intervensies plaasvind om begrip, kennis en vaardighede oor te dra, die studente, assistente of selfs onderwysers kan wees. Volgens Gunter (2006:262-263) kan leiding deur middel van kommunikasie-aktiwiteite (besprekings, demonstrasies, luisteraktiwiteite en skriftelike werk) plaasvind. Indien onderwysers nie kulturele verskille in ag neem nie, sal kulturele isolasie, kulturele uitbranding, leerprobleme, gedragsprobleme, konflik asook 'n verbreking van kommunikasieverhoudinge plaasvind (Unisa, 2006, in Coetzee *et al.*, 2008:118).

Die beleefde ervarings van deelnemende skoolhoofde ten opsigte van die erkenning van diversiteit in ons skole, sluit aan by bogenoemde navorsingsliteratuur. Alhoewel skoolhoofde A en C aangevoer het dat hulle diversiteit in hulle skool erken en respekteer, word die klein aantal immigranteleerders gedwing om die identiteite van die meerderheid leerders aan te neem. Skoolhoof A het erken dat die onderwysers nie eens weet wie die immigranteleerders is nie. Dit sluit dus aan by die bevindinge van Vandeyar (2011) en Meier (2004).

Skoolhoof C het in sy onderhoud pertinent gesê dat daar aan ouers gesê word dat dit hulle keuse is om leerders by sy skool in te skryf en dat hulle dus aan die skool se gedragskode en reëls moet voldoen. Daar word wel een dag in 'n jaar vir diversiteit uitgesit wanneer leerders tradisionele drag kan aantrek en so word waardering en respek vir mekaar se kulture uitgebeeld. Skoolhoof C het vertel van geskenke wat immigranteleerders se ouers vir hom gebring het. Die geskenke was sigbaar in sy kantoor.

In die geval van skole D en E is gerapporteer dat leerders nie gedwing word om 'n ander identiteit aan te neem nie. Skoolhoofde D en E, wat groot getalle immigranteleerders in hulle skole het, het gesê hulle respekteer leerderdiversiteit deur die identiteite van die leerders in te span sodat hulle as leiers en onderwysers op tree om nuwelinge te ondersteun. Die leerders geniet hierdie take en is trots daarop om in hulle eie taal as tolke op te tree. Hulle gebruik dus die immigranteleerder se vaardighede om 'n leiersrol te vervul.

Skoolhoofde D en E het genoem dat hulle ook daaglik hulle kennis oor hul leerders verbreed, nie slegs deur gesprekke met die leerders en ouers nie, maar ook deur na te lees oor leerdergewoontes en kulturele gebruike. Immigranteleerders in dié skole word duidelik uitgeken aan hulle kulturele kleredrag tussen leerders in uniform, en dogters se hooftoisels word ook toegelaat. Tog het beide hierdie hoofde soos skoolhoof B aangevoer dat, alhoewel leerderidentiteite erken word, leerders steeds moet inpas. Skoolhoof B het aangevoer dat 'n mens nie twee stalle reëls vir leerders kan hê nie en skoolhoof E het gesê dat leerders graag wil behoort. Leerders wil nie uitgesluit voel nie. Leerders verkies om eerder 'n transkulturele styl aan te neem waar hulle noodsaaklike aspekte van die twee kulture aankleef en uitelef. Transkulturele styl beteken dat leerders kreatief insmelt by twee of meer kulture die tradisionele kultuur van die ouers en die nuwe kultuur van die skool (Vandeyar, 2011:3). Hierdie skoolhoofde het vinnig besef dat immigranteleerders die klas kan verryk met hulle eie besondere kultuur asook kennis oor, byvoorbeeld, hulle land van herkoms.

Leerders in skool E doen presies wat Waghid (2004a:47) voorstel. In dié skool deel leerders hulle tradisies en redes vir emigrasie in die klassituasie met ander leerders. Mede leerders toon begrip asook empatie met die redes waarom sommige immigranteleerders hulle geboorteland verlaat het. Skoolhoof E het ook gesê dat leerders hulle land van afkoms vir ander leerders op 'n wêreldkaart aangewys het. So het immigranteleerders respek en agting van Suid-Afrikaanse burgers verdien tot voordeel van 'n demokratiese Suid-Afrika.

Die erkenning van diversiteit lei tot respek vir almal se regte en die bevegting van xenofobie. Hale *et al.* (2011:319) stem hiermee saam en sê dat, naas ouers en portuurgroepe, onderwysers deur middel van onderrig oor menslikheid teenoor immigranteleerders die grootste invloed op die denke van studente uitoefen en sodoende die mites wat daar oor dié leerders bestaan uitwis. Volgens Hale *et al.* (2011:319) moet onderwysers as vredemakende bemiddelaars optree. Dit is presies wat skoolhoofde D en E doen. Die wapens wat hulle in die bemiddelingsproses gebruik is kommunikasie en spanwerk, wat in detail in hoofstuk 4 bespreek is. Volgens Hale *et al.* (2011:321) is dit egter baie belangrik dat onderwysers (in die besonder skoolhoofde) heel eerste hulle eie gesindheid ten opsigte van die immigranteleerder ondersoek.

Diversiteit strek baie dieper as inklusiewe praktyke wat in skole plaasvind. Die siel van diversiteit is gegrond in waardering, begrip en diepe deernis vir hulle wat hierdie stryd voer. Die inklusiewe opvoeder word 'n medestryder vir hierdie leerders. Nussbaum (2001:432) sê:

Our pupils must learn to appreciate the diversity of circumstances in which humans beings struggle for flourishing; this means, not just learning some facts about classes, races, nationalities, sexual orientations other than her own, but being drawn into those lives through the imagination, becoming a participant in those struggles.

5.3.4 Speel skoolhoofde 'n rol om die integrasie van immigranteleerders te bevorder, al dan nie?

My soektog na antwoorde het my na vyf skole gelei waar ek deur middel van diepte-onderhoude die wonderlike beleefde ervarings van skoolhoofde aangehoor, geanaliseer en geïnterpreteer het. Ek het tot 'n aantal gevolgtrekkings ten opsigte van my vraag gekom.

Skoolhoofde is kragtige instrumente in die diens van die Departement van Basiese Onderwys. Beleide is beskikbaar om skoolhoofde te ondersteun in die groot taak wat hulle moet verrig. Ongelukkig is beleid en praktyk op dié stadium van ons veranderde onderwysstelsel nie gelykstaande aan mekaar nie. Skole se sosio-ekonomiese omstandighede asook demografiese samestellings verskil hemelsbreed van mekaar. Die vyf skole betrokke by my navorsing het gewissel van skool C, wat met 'n begroting van R16 miljoen per jaar funksioneer, tot skool B, wat 'n geen fooi-skool is. Skole A en skool D is minder as 10 kilometer van mekaar geleë. Skool A het sewe immigranteleerders gehad en skool D 23% immigranteleerders. Dit is die realiteit. Met beleid en praktyk wat mekaar nie ondersteun nie, gebruik en misbruik sommige hoofde hulle magposisie om 'n skool volgens hulle keuse te bou en te bestuur. Immigranteleerders word maklik die rug toegekeer as hulle nie aan skool X se toelatingsvereistes voldoen nie. Ander skoolhoofde is egter nie so gelukkig nie en moet maar die veranderde onderwysituasie hanteer. Hierdie hoofde het deernis vir die kwesbare immigranteleerder, hulle handhaaf 'n holistiese perspektief, toekomsvisie en waardestelsel, hulle het begrip vir die behoeftes en bydraes van ander, en hulle doen moeite om 'n weg vir ons immigranteleerders te baan.

Die antwoord op my navorsingsvraag is dus dat die leierskap en bestuur van skoolhoofde wel 'n rol speel by die bevordering van die integrasie van immigranteleerders. Sommige skoolhoofde wil die immigranteleerders wat in hulle skole is, help, en ander wil die immigranteleerders van Suid-Afrika help om uit hulle huise te kom en nie slegs deel te word van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel nie, maar hulle wil die leerders voorberei om eendag as volwaardige volwassenes hulle plek in die samelewing vol te staan.

Alhoewel my navorsingsvraag myns insiens goed beantwoord is deur die beleefde ervarings van my deelnemende skoolhoofde, het my navorsingstudie nuwe vrae laat ontstaan. Ek kon dié vrae nie hier bespreek het nie omdat dit nie my navorsingsvraag direk ondersteun nie. Ek sou graag die vrae wou noem omdat die beantwoording daarvan beslis die immigranteleerder sal bevoordeel.

Volgens skoolhoof E sit baie immigranteleerders nog by die huis, en ek sou graag wou weet wat die werklike rede daarvoor is. Is dit, soos Marishane (2013:2) aanvoer, as gevolg van ongedokumenteerde en werklose ouers, finansiële uitdagings (skole D en E se ouers sukkel ook met erge finansiële uitdagings), taalagterstande (skole D en E se leerders het ook erge agterstande), xenofobiese opmerkings van onderwysers, dalk toelatingsbeleide van sommige skole (wat ook deel van my bevindings was), afwesigheid van voorskoolse voorbereiding, of dalk ouers se nalatigheid om leerders vir skoolbywoning te registreer? Hoofde alleen sal nie lig op dié vrae kan werp nie.

Dan sou ek ook graag wou weet hoekom so min leerders, volgens die skole, SASSA (South African Social Security Agency) leerders is. Die meeste immigranteleerders sukkel finansiël en kan deur die staat se maatskaplike dienste ondersteun word. Dit is egter nie duidelik waarom dit nie gebeur nie.

Verder, is daar die vraag waarom die WKOD en skole sloer om immigrantegetalle aan my te verskaf. Dit laat 'n mens wonder of sodanige statistieke werklik bestaan? Vrae soos dié laat 'n mens wonder of die immigranteleerder se belange ooit ter harte geneem word

5.4 Aanbevelings

Na aanleiding van my navorsing wil ek graag aanbevelings maak wat sonder twyfel skoolhoofde sal help om die integrasie van immigranteleerders te bevorder.

Eerstens moet beleidsformuleerders se hulp ingeroep word. Onderwysers soek praktiese leiding deur middel van kurrikulumbepanning, handboeke en assesseringstake waarvolgens hulle leerders kan ondersteun. As onderwysers in die lug moet tas, val sekere leerders deur die skrewe, soos in die geval van die weerlose immigranteleerder. Soos die hoofde ook voorgestel het, 'n beleid of prospektus met riglyne wat deur wetgewing ondersteun word, moet vir hulle in die hand gegee word. Die beleid kan heet: Riglyne vir die suksesvolle integrasie van die immigranteleerder in Suid-Afrikaanse skole.

Wat betref die huidige beleide, moet skoolhoofde meer opleiding ontvang. Beleide word sonder dat dit bestudeer word, in lêers geliasseer en daarvan vergeet. Daar word simposiums vir hoofde en hoofdevergaderings gehou, maar hoofde besef nog nie die belangrikheid en die gesag van beleide nie. Miskien wil sommige hoofde dalk net hulle eie kop volg, maar as gevolg van onvoldoende kennis oor beleide misbruik hoofde hulle mag en word talle immigranteleerders nie in skole toegelaat nie. Beleid en praktyk funksioneer elk op sy eie en dit is teen die beginsels van die Grondwet. Hoofde dra nie eens kennis van al die beleide wat hulle pligte omskryf nie.

Die WKOD sal in 'n groter mate in voeling moet kom met dit wat op grondvlak gebeur as wat tans die geval is. Skoolhoofde het al vele uitnodigings al gerig aan ondersoekspanne om die realiteit te kom navors en volgens hulle bevindinge ondersteuning te verleen. Hoofde soos D en E kan nie die stryd alleen voer nie. Hulle het morele asook akademiese ondersteuning nodig. Indien daar beter, en veral daadwerklike ondersteuning gebied word, sal meer skoolhoofde dalk hulle deure vir immigranteleerders oopmaak.

Daar moet beslis beter kommunikasie en samewerking tussen verskillende departemente wees. Elke departement kan nie op sy eie funksioneer nie; so word geen leerder se regte of belange

bevorder nie. Dit geld vir die Department van Binnelandse Sake, die Departement van Onderwys asook die Departement van Maatskaplike Dienste. Onderwysdistrikte wat die direkte mondstuk van die Onderwysdepartement is, verkondig verskillende standpunte. Daar sal meer kollaboratiewe samewerking moet wees tussen hoër instansies, anders word die grondpersoneel verwar.

Die WKOD moet hulle prioriteite ten opsigte van hierdie kwesbare leerders, wat as volwassenes ons land 'n geweldige positiewe ekonomiese inspuiting kan gee, herbedink. Ek kry die gevoel dat niemand die belange van immigranteleerders op die hart dra nie. Dié gesindheid word aan skoolhoofde oorgedra. Dit het my vele oproepe en e-posse gekos net om die getalle van immigranteleerders in die Wes-Kaap van die WKOD in die hande te kry. Vriendelike personeel beantwoord die foon, as jy hulle in die hande kry, maar die inligting wat 'n mens dan soek, bly uit. Dieselfde gebeur by skole. Die getalle vir immigranteleerders in die skole is nie beskikbaar nie.

Verder pleit die hoofde: “Stel hierdie leerders vry van die verpligte ANA (*Annual National Assessment*) eksamens.” Leerders word getraumatiseer as hulle vraestelle moet beantwoord waarvan hulle die taal nie ken nie. Onderwysers is onder druk, maar niemand luister nie. Waar is die regte van die immigranteleerders, in dié geval?

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING, SELFREFLEKSIE EN AFSLUITING

Mastering others is strength; but mastering yourself is true power.”””””

- Lao Tzu

6.1 Samevatting

Kosmopolitisme volgens Benhabib (2013:473) verteenwoordig ‘n driedimensionele funksie, naamlik ‘n wetlike, morele en kulturele funksie. Hierdie drie dimensies is saamgeveg en vorm ‘n onlosmaakbare deel van die integrasie van die immigranteleerder en die rol van leierskap en bestuur.

Die wetlike funksie verseker dat die immigranteburger, soos enige ander demokratiese burger, die voorregte en beskerming van die land, soos in die Grondwet beskryf word geniet. Immigranteleerders is dus, soos enige ander leerder in die land, geregtig tot optimale leer en ontwikkeling. Alhoewel daar volgens wetgewing, regulasies en beleide bepaal word dat die grondwetlike belange van elke Suid-Afrikaanse leerder beskerm en bevorder moet word, het my navorsing egter bewys dat immigranteleerders ‘n opdraende stryd voer om te deel in die regte en voorregte wat hulle toekom. Toelatingsbeleide van skole asook mondelingse en skriftelike eksamens om vas te stel of die leerder aan die taalvereistes van die skool voldoen, bemoeilik die inskakeling tot ‘n skoolgemeenskap. Hoofde as bestuurders en leiers, speel ‘n deurslaggewende rol in die opstel van ‘n skool se toelatingsbeleid. Die redes agter hoofde se optredes kan dalk as gevolg van ongeoorloofde druk van die Onderwysdepartement wees. Ons vind onself in ‘n era waar die klem op akademiese uitmuntendheid val en skoolhoofde wie se skole presteer op die podium geplaas word. Sommige skoolhoofde ignoreer die druk, maar ander veg voort om hul goeie naam te behou.

Leerders wie wel gelukkig is om toegelaat te word tot 'n skool en skoolhoofde wie genoodsaak word om, as gevolg van die ekonomiese ligging van die skool, leeders wel te akkommodeer, word op hul eie gelaat om toe te sien dat die leerders onderrig ontvang. Ondersteuning van die Onderwys Departement is slegs in die vorm van gedokumenteerte beleide en riglyne waarvan die inhoud aan die meeste skoolhoofde onbekend is as gevolg van 'n tekort aan opleiding. Verder pleit skoolhoofde vir 'n beleid waar immigranteleerders se regte en ondersteuning uitgespel word. Huidige beleide op die tafel skep die indruk dat immigranteleerders se uitdagings en behoeftes nie werklik prioriteit geniet nie.

Alhoewel daar deur sommige hoofde wel gepoog word om die immigranteleerders se grondwettige belange te beskerm, kom die wetlike dimensie van die immigranteleerder se Kosmopolitiese regte volgens my navorsing nie tot sy volle reg nie. Skoolhoofde het die mag om saam met beheerliggame toelatingsbeleide (soos behels in die Suid-Afrikaanse Skolewet, 1996) aan te pas om meer immigranteleerders te akkommodeer. Skoolhoofde wat ware demokratiese burgers is, kan gehoor gee aan hierdie leerders se grondwetlike reg om 'n sitplek in ons klaskamer te verdien.

Kosmopolitisme het egter ook volgens Benhabib (2013:473) 'n morele dimensie. Volgens Benhabib (2004, 28) beskryf die filosoof Kant, die morele dimensie as 'n herkenning van menswaardigheid in jou medemens. Die kern van menswaardigheid is geleë in respek, nie alleen vir jou medemens nie, maar ook vir jouself. Respek vir jou medemens kan oorspoel tot deernis vir daardie persoon. Respek en deernis vir die immigranteleerder dwing die opvoeder om die leerder te help om sy volle potensiaal te bereik en dis soos reeds gemeld volgens Fullan (2003:29) die hoogste morele doel in die onderwys.

Deelnemers aan my navorsing het werklik daarin geslaag om die dimensie van kosmopolitisme te verwesenlik. Hoofde D en E het uit hul pad gegaan om groot getal leerders te onderrig en te ondersteun. Hierdie hoofde se opregte deernis vir hierdie leerders, ten spyte van hul moeilike uitdagings, het my hart geraak. Hoofde A, B en C het werklik ook probeer om hulle immigranteleerders na die beste van hul vermoë te ondersteun. Alhoewel skoolhoofde morele regte van leerders bevorder, stem ek tog saam met de Klerk-Lüttig (2012) dat skole sterk fokus

op prestasie-karakter maar morele karakter afskeep. Volgens de Klerk-Lüttig (2012) is beide uiters noodsaaklik om armoede te beveg. Die erkenning van immigranteleerders se morele regte in skole word dus uitgevoer, maar die opbou van die morele karakter van die skoolgemeenskap sal tot voordeel van alle leerders strek. Skoolhoofde speel hier 'n belangrike toonaangewende rol. Die mate waarin skoolhoofde hul sensitiwiteit ten opsigte van hulle ouers, medekollegas en leerders uitleef sal bepaal in watter mate opvoeders en leerders sensitief sal wees vir mekaar se behoeftes.

Die laaste kosmopolitiese dimensie wat Benhabib (2013:473) beskryf is die kulturele dimensie. Jou kultuur is wie jy is en hoe jy leef, dis onlosmaakbaar van jou menswees. Elemente wat deel vorm van jou kultuur is jou taal, gewoontes, geloof, tradisies en waardes. Volgens Benhabib (2013:473) is die kosmopoliet 'n voorstander van interaksies met ander kultuurgroepe, selfs samesmelting. Die integrasie van immigranteleerders gee aanleiding tot 'n toevoeging van verdere kulture in ons skole. 'n Verskeidenheid van kulture in 'n klaskamer is deel van Suid-Afrika se 'reënboogkultuur', maar word immigranteleerders se kultuur oor die hoof gesien?

My navorsing het bewys dat alhoewel skoolhoofde in 'n min of meerdere mate tog gehoor gee aan die grondwetlike regte van leerders en verder leerders se moraliteit respekteer, meeste hoofde die immigranteleerder faal as dit kom by die praktiese uitvoering van kultuurerkenning. Immigranteleerders word verplig om deel te vorm van die skoolgemeenskap. Toelatingsvereistes ten opsigte van skoolfonds, kleredrag, dissipline moet gehoorsaam word, want dit is soos een hoof dit gestel het, die ouers se keuse om vir die leerder by die betrokke skool aansoek te doen. Sommige skole is dus skuldig aan assimilasie, waar leerders so insmelt in die skoolgemeenskap dat opvoeders nie eens bewus is dat daar immigranteleerders in die klas sit nie. Ander skole is slegs skuldig aan akkulturasie waar leerders soos mede skoolliere lyk maar kulture gebruike en tradisies tog gerespekteer word. Hierdie skoolhoofde bewapen hulself met kennis oor die leerders se kulturele gebruike om sodoende die leerders beter te verstaan en te onderrig. Hierdie hoofde moedig ook kommunikasie en samewerking met die breë gemeenskap aan omdat dit brûe tussen kulture bou. Ons benodig meer multi-kulturele leiers wat hul nie blind staar teen die uitdagings wat verskillende kultuurgroepe meebring nie, maar wat na regte waardigheid verleen aan die benaming "Reënboognasie".

Skoolhoofde speel wel 'n baie belangrike rol om die integrasie van immigranteleerders te bevorder. Skoolhoofde is die sleuteldraers wat die skooldeure vir die immigranteleerder kan oopsluit of toesluit. Skoolhoofde kan besluit dat hulle nie kans sien vir die uitdagings van immigranteleerders nie en die deur agter hul toetrek. Skoolhoofde kan verder besluit dat hulle die status quo wil handhaaf en as bestuurders hulle skole gaan bestuur vir die eer van akademiese uitmuntendheid.

Skoolhoofde kan egter ook as passievolle leieronderwysers in woord en daad die integrasie van immigranteleerders in ons skole bevorder en sodoende 'n waardevolle bydrae tot die uitbouing van 'n demokratiese Suid-Afrika lewer. Hierdie hoofde probeer werklik om vir die kosmopolitiese regte van weerlose immigranteleerders in en rondom hulle skole op te staan en sodoende toe te sien dat die regte van alle immigranteleerders deur die grondwet beskerm word. Skoolhoofde soos dié sal hulle ook vir morele regverdigheid van immigranteleerders beywer en sorg dat kulturele diversiteit in hulle skole seëvier. Skoolhoofde soos dié slaag in die hoogste roeping van hulle edele beroep en lewer 'n waardevolle bydrae wat 'n rimpeleffek oor geslagte heen sal hê.

6.2 Self-refleksie en afsluiting

Nege jaar gelede het Schadrack Nkurunziza in my leerondersteuningsklas ingestap – 'n Franssprekende immigranteleerder sonder taal en sonder die nodige basiese behoeftes, maar met 'n wilskrag en die waagmoed van 'n leeu. Hy wou Engels leer lees en skryf. Schadrack het nie net alleen in my klas ingestap nie; hy het in my hart ingestap en sodoende die saadjie gesaai vir vele immigranteleerders wat na hom vir ondersteuning na my gestuur sou word. Sommige immigranteleerders het net die hele ondersteuningshalfuur by my kom sit en huil. Hulle was so verward, maar geharde onderwysers het hulle net die rug toegekeer. Sommige van hierdie leerders het hulle traumatiese ervarings in hul geboorteland deur middel van skokkende kindertekeninge onder my aandag gebring en ek het maar probeer troos. Ek het probeer om vir hulle 'n leeromgewing te skep waar hulle tuis en veilig kon voel. Ons het soms sonder taal maar met prente gekommunikeer. Hulle wou my vertel van hulle lande en gebruike. Ek het

leerondersteuningsmateriaal op hulle vlak voorberei. Ons het kennis, ervarings, hartseer, vreugde, maar veral suksesse, gedeel. Leerders se pragtige vordering het koue onderwysers stomgelaat en my laat lekker kry, al moes hulle dan die leerondersteuningsklas verlaat. Hulle het in elk geval weer en weer kom spog met hul rapporte. Opvoeders het my veroordeel en gesê ek laat sit mos die leerders op gemakstoele, of dat die leerders my engeltjies is. Maar ek het geweet ek werk met 'n leerder met 'n toekomsvisie, 'n kosbare, Godgeskape wese. Ek het die ondersteuning van my een hoof ten volle geniet in my verantwoordelike rol as opvoeder. Met haar besondere leierseienskappe het sy ouers, opvoeders en leerders se harte gewen en ook haar skool suksesvol bestuur. My ander hoof het sy eie sienings gehad.

In wese het ek as posvlak een onderwyser as leier en bestuurder opgetree. Ek het onwetend die leerders se demokratiese regte gerespekteer, ek het morele geregtigheid laat geskied, ek het diversiteit laat seëvier en my verryk met kulturele kennis. Deur my beleefde ervaring met die leerders het ek nie slegs net 'n deernis, maar ook 'n liefde vir die leerders ontwikkel. Ek het 'n medestryder vir my leerders geword. Ten spyte van my leerders se uitdagings het hulle akademies begin presteer en gewone onderwysers verstom. Ek sluit af met Schadrack se totsiensbriefie aan my met die woorde, "But I will pray to God for your reward and I'm sure he will." God vergoed my elke dag met wonderlike suksesse wat ek steeds as leerondersteuningsonderwyser, met die kosbare immigranteleerders bereik, asook met nederige ouers wat aan my voete kom sit en leer om hulle kinders te leer.

BRONNELYS

Allison, S. (2015 April 27). In the aftermath of xenophobic attacks, SA-Nigeria relations reach a new, historic low. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.dailymaverick.co.za/article/2015-04-27-in-the-aftermath-of-xenophobic-attacks-sa-nigeria-relations-reach-a-new-historic-low/#.VsuBwzSUcuc> [2016, January 24].

Area and Population (Germany), in Europa World online. London, Routledge. Stellenbosch University. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.europaworld.com/entry/de.ss.2>. [2016, January 25].

Babbie, E. & Mouton, J. (1990). The practice of social research. *Educational Research: Study Guide*. Stellenbosch: Stellenbosch University. 229-268.

Barone, T. (2007). A return to the gold standard? Questioning the future of narrative construction as educational research. *Qualitative Inquiry*, 13: 454-470.

Benhabib, S. (2004). The rights of others. New York: Cambridge University Press.

Benhabib, S. (2013). Transnational legal sites and democracy-building: Reconfiguring political geographies. *Philosophy and Social Criticism*, 39(4-5): 471-486.

Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *International Journal of Applied Psychology*, (46): 5-34.

Bray, E. (2004). Aspects of education law and professional ethics. In F. Pretorius, & E. Lemmer, (reds.). *The teacher as leader, administrator and manager*. Northlands: Macmillan South Africa 93–105.

Bush, T. (2002). Authenticity – reliability, validity and triangulation. In M. Coleman & A. Briggs, (rds.). *Research methods in educational leadership and management*, London: Paul Chapman Publishing, 59–71.

Bush, T. & Oduro G.K.T. (2006). New principals in Africa: Preparation, induction and practice. *Journal of Educational Administration*, 44(4): 359–375.

Coetzee, S.A., Van Niekerk, E.J. & Wydeman, J.L. (2008). An educator's guide to effective classroom management. Pretoria: Van Schaik.

Coleman, M. & Earley, P. (2005). Leadership and management in education: Cultures, change and context. Oxford: Oxford University Press.

Coleman, M. Thurlow, M. & Bush, T. (2003). Leadership and strategic management in South African schools. Londen: Statebond-sekretariaat.

Connole, H. (1993). *The research enterprize. Issues and methods in research: Study Guide*, University of South Australia, 7–27.

Crush, J. & McDonald, D. (2000). Transnationalism, African immigration, and new migrant spaces in South Africa: *An Introduction. Canadienne des etudes Africaines*, 34(1) 1-19.

Crush, J. (2000). "Migration Past: An Historical Overview of Cross-border Movement in Southern Africa," in D. McDonald (ed.), *On Borders: Perspectives on International Migration in Southern Africa*, New York: St. Martin's Press (2000): 12-24.

Crush, J. (2008). "South Africa: Policy in the Face of Xenophobia," Queen's University, unpublished.

Crush, J., McDonald, D., Williams, V., Lefko-Everett, K., Dorey, D., Taylor, D., & La Sablonniere, R. (2008). "The Perfect Storm: The Realities of Xenophobia in Contemporary South Africa", Migration Policy paper 50.

Dalton, D. (2006). *Economic migrants*. Oxford: Harcourt Education.

Department of Basic Education (1997). *School Act*. Pretoria: Government Printers.

Department of Basic Education (1999). *Personnel Administrative Measures (PAM)*. Pretoria: Government Printers.

Department of Basic Education (2001). *Educational White Paper 6 – Special Needs Education*. Pretoria: Government Printers.

Department of Basic Education (2002). *Draft Conceptual and Operational Guidelines for the implementation of Inclusive Education* (2nd draft). Pretoria: Government Printers.

Department of Basic Education (2007). *Guidelines to Ensure Quality Education and Support in Special Schools and Special Resource Centres*. Pretoria: Government Printers.

Department of Basic Education (2008). *Support and adaptations for learners who experience barriers in Assessment*. Pretoria: Government Printers.

Department of Basic Education (2009). *Guidelines for Full-service/Inclusive Schools*. Pretoria: Government Printers.

Department of Basic Education (2010a). *Action Step: National Model*. Pretoria: Government Printers.

Department of Basic Education (2010b). *Guidelines for Inclusive Teaching and Learning*. Pretoria: Government Printers.

Department of Basic Education (2011a). *Guidelines for Responding to Learner Diversity in the Classroom Through Curriculum and Assessment Policy Statements*. Pretoria: Government Printers.

Department of Basic Education (2011b). *National Policy Pertaining to the Programme and Promotion Requirements of the National Curriculum Statement, Grades R-12*. Pretoria: Government Printers.

Department of Basic Education (2011c). *National Protocol for Assessment*. Pretoria: Government Printers.

Department of Basic Education (2014a). *Guidelines for Alternative and Adaptive Methods of Assessment*. Pretoria: Government Printers.

Department of Basic Education (2014b). *Policy on Screening, Identification, Assessment and Support*. Pretoria: Government Printers.

Department of Basic Education (2014c). *The South African Standard for Principalship*. Pretoria: Government Printers.

Department of Basic Education (2014d). Government Gazette, No. 37652, *Approval of the amendments to the policy document, National Policy pertaining to the Conduct, Administration and Management of Examinations and Assessment for the National Senior Certificate*. Pretoria: Government Printers.

De Klerk-Luttig, J. (2012 April 25). Skool 'n heilige plek. *Die Burger*, p. 25.

Documented immigrants in South Africa 2013. [Intyds]. Beskikbaar: www.statssa.gov.za [2015, Januarie 23].

Drago-Severson, E. (2004). *Helping teachers learn - Principal leadership for adult growth and development*. Corwin: Corwin Press.

Drew, C.J., Hardman, M. & Hosp, J. (2008). *Designing and conducting educational research*. Los Angeles, CA: Sage Publications.

Egan, S.J. (2015). Xenophobia in South-Africa. *America Magazine* 11 Mei [Intyds]. Beskikbaar: <http://americamagazine.org> [2015, Junie 6].

Elton-Chalcraft, S., Hansen, A. & Twiselton, S. (2008). *Doing classroom research – A step by step guide for student teachers*. New York: Open University Press.

Facchini, G., Mayda A.M. & Mendola M. (2013). Migration and culture: What drives individual attitudes towards immigration in South Africa? *Review of International Economics*, 21(2): 326-341.

Fogelman, K. (2002). Surveys and sampling. In Coleman, M. & Briggs, A. (Reds.) *Research methods in educational leadership and management*. Londen: Paul Chapman Publishing. pp. 93-107.

Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.

Fullan, M. (1999). *Change forces: The Sequel*. Philadelphia: Falmer Press.

Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change. *Educational Leadership*, Special Issue, May.

Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Londen: Corwin Press, Inc.

Gardiner, M. & Enomoto, E. (2006). Principals as leaders: Urban school principals and their role as multicultural leaders. *Urban Education*, 41(6): 560-584.

Garrett, J. & Holcomb, S. (2005), Meeting the needs of immigrant students with limited English ability. *International Education*, 35(1): 49-62 [Intyds]. Beskikbaar.

http://www.gwinnett.k12.ga.us/HopkinsES/Alfonso_Web/ESOL%20Modification%20Research/meeting_the_needs_of_immigrant_students.pdf [2015, Maart 6].

Garrett, J.E. & Morgan D.E. (2002), Celebrating diversity by educating all students: Elementary teacher and principal collaboration. *Education*, 123(2), 268-276.

Glanz, J. (2006). *Cultural Leadership*. Londen: Sage.

Graff, J.M. & Labbo, L. (2009). Globalization & Immigration: Aligning Education with Shifting Demographics. *Journal of Reading Education*, 35(1): 21-30.

Grover, S. (2007). Children's right to be educated for tolerance: Minority rights and inclusion. *Education and Law*, 19(1): 59-70.

Guinness, P. (2002). *Migration*. Londen: The Bath Press.

Gunter, H. M. (2006). Educational leadership and the challenge of diversity. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(2): 257-268.

Gyekye, Kwame. (1997). *Tradition and Modernity: Philosophical Reflections on the African Experience*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Hale, M., Kransdorf, M. & Hamer, L. (2011). Xenophobia in schools. *Educational Studies*, 47: 317-322.

Hansen, D. (2009). *Cosmopolitanism and education today* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.tc.columbia.edu/news.htm?articleId=7036> [2015, Maart 20].

Harding, S. (1987). Introduction: Is there a feminist method? In Harding, S. (ed.). *Feminism and methodology: Sociol science issues*. Bloomington: Indiana University Press.

Haydon, G. (2007). *Values for educational leadership*. Londen: Sage Publications.

Jansen, J. & Taylor, N. (2003). Educational change in South-Africa 1994-2003: Case studies in large-scale education reform. *Country Studies, Education Reform and Management Publication Series*, 11(1): 1-51.

Kaser, L. & Halbert, J. (2009). *Leadership mindsets*. London: Routledge.

Klotz, A. (2012). South Africa as an immigration state. *Politikon: South African Journal of Political Studies*, 39(2): 189-208.

Kramer, R. (1992). *Ed School Follies*. New York: Foss Press.

Krüger, D. & Osman, R. (2010). The phenomenon of xenophobia as experienced by immigrant learners in Johannesburg inner city schools. *Perspectives in Education*, 28(4): 52-60.

Landau, L.B. (2007). Discrimination and development? Immigration, urbanisation and sustainable livelihoods in *Johannesburg*. *Development Southern Africa*, 24(1): 61-76

Law, J. (2004). *After Method. Mess in social silence research*. London: Routledge

Landsberg, E., Kruger D. & Swart E. (2011). *Addressing barriers to learning – A South African perspective* (2^{de} uitgawe). Pretoria: Van Schaik.

Le Grange, L. (2000). Is qualitative research a meaningful term for describing the cross fertilization of ideas which characterises contemporary education research? *South African Journal of Education*, 20(3):192-195.

Le Grange, L. (2007). Reimagining method in educational leadership and management research. *South African Journal of Education*, 27 (3): 421-429.

Le Grange, L. (2013). *HonsBEd Opvoedkundige Navorsing: Studiegids*. Departement Didaktiek, Universiteit Stellenbosch: SUN MeDIA.

Lemmer, E. The provision of education and training. In Pretorius, F. & Lemmer, E. (reds.), *The teacher as leader, administrator and manager*. Northlands: Macmillan South Africa (Pty) Ltd., pp. 5-15

Li, P.S. (2008). World migration in the age of globalization: Policy implications and challenges. *New Zealand Population Review*, 33/34: 1-22.

Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education – A user's guide*. Londen: SAGE Publications.

Lumby, J. (2003). Transforming schools: Managing the change process. In: Thurlow, M., Bush, T. & Coleman, M. (reds.), *Leadership and strategic management in South African schools*. Londen: Commonwealth Secretariat.

Marishane, N. (2013). The right to basic education for all: Addressing the educational needs and barriers of immigrant learners in South Africa. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 5(1): 1-7.

Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. Londen: The Falmer Press.

Meier, C. (2004). Managing diversity. In Pretorius, F. & Lemmer, E. (reds.), *The teacher as leader, administrator and manager*. Northlands: Macmillan South Africa (Pty) Ltd., pp. 69-82

Moletsane, R. (1999). Beyond desegregation: multicultural education in South African schools. *Perspectives in Education*, 18(2): 31-42.

Moloi, K. (2007). An overview of education management in South-Africa. *South African Journal of Education*, 27(3): 463-476.

Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nates T. (2010). But, apartheid was also genocide ... What about our suffering? Teaching the Holocaust in South-Africa – opportunities and challenges. *Intercultural Education*, 21 (S1): S17-26.

Nel, N., Nel, M. & Hugo, A. (2012). *Learner support in a diverse classroom*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

New York Post (2015, April 17). South Africa seeks help for 'demon' of anti-immigration riots. *New York Post* [Intyds]. Beskikbaar <http://nypost.com/2015/04/17/south-africa-seeks-help-for-demon-of-anti-immigration-riots/> [2015, Oktober, 10]

Nieman, M.M. & Monyai R.B. (2006). *The educator as mediator of learning*. Pretoria: Van Schaik.

Nur, S. & Nur-Awaleh, M. (2013). Exploring school principals' responses to the needs of Somali immigrant students. *Cultural and Pedagogical Inquiry*, 5(2):4-24 [Intyds]. Beskikbaar: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/cpi/index> [2015, Maart1].

Opie, C. (2004). *Doing educational research*. Londen: Sage Publications Ltd.

Osborn, T.A. & Osborn D.C. (2005), Introduction: Participating in democracy means participating in schools. In: T.A. Osborn (Ed.). *Language and Cultural diversity in U.S. schools: Democratic principles in action*, 1-4. Westport, Ct: Praeger.

Osborn, R. (2010). Seyla Benhabib, Wendell Berry, and the question of migrant and refugee rights. *Politics and International Relations*, XXIII(1,2): 118-138.

Osman, R. (2009). *The Phenomenon of Xenophobia as Experienced by Immigrant Learners in Inner City Schools of Johannesburg*, Unpublished Dissertation. Pretoria: Unisa.

Pellicer, L. O. (2003). *Caring enough to lead*. Londen: Corwin Press, Sage Publications Ltd.

Place, W. A. (2011). *Principals who dare to care*. New York: Eye on Education, Inc.

Pretorius, F. & Lemmer, E. (2004), *The teacher as leader, administrator and manager*. Northlands: Macmillan South Africa (Pty) Ltd.

Prew, M. (2009). *Challenges facing education in South-Afrika* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.cepd.org.za/files/pictures/The%20Challenges%20Facing%20Education%20Interview%20Nov%2009.pdf> [2015, Maart 6].

Prinsloo, E. (2011). Sosio-economic barriers to learning in contemporary society. In Lansberg, E., Krüger, D. & Swart, E. (Eds.), *Addressing barriers to learning, A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik.

Quist-Arcton, O. 2015 (April 26). South Africa's xenophobic attacks 'vile,' says Zulu King accused of inciting them. *npr africa* [Online]. Beskikbaar: <http://www.npr.org/2015/04/26/402400958/south-africas-xenophobic-attacks-vile-says-zulu-king-accused-of-inciting-them> [2015, Oktober 10].

Ramsey, R.D. (2006). *Lead, follow, or get out of the way*. London: Corwin Press.

Republic of South Africa (1996). Constitution of the Republic of South Africa. Act No 108 of 1996. *Government Gazette* No. 17678. Pretoria: Government Printers.

Riehl, C. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1): 55-81.

SASSA. (n.d.). Our vision, mission and values [Intyds].

Beskikbaar: <http://www.sassa.gov.za/index.php/about-us/our-vision-mission-and-values> [2015, Oktober 10].

Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research, A guide for researchers in education and the social sciences*. Amsterdam: Teachers College Press.

Senker, C. (2004). *Immigrants and Refugees*. Londen: Arcturus Publishing Limited.

Senker, C. (2008). *Migration and refugees*. Londen: Evans Brothers Ltd.

Shields, C. (2003), *Good intentions are not good enough. – Transformative Leadership for Communities of Difference*. Lanham, Maryland: Scarecrow Press, Inc.

Solomon, H. (2000). Contemplating the impact of illegal immigration on the Republic of South Africa.

Beskikbaar:

<http://www.queensu.ca/samp/sampresources/migrationdocuments/documents/2000/solomon.htm>

[2015, Maart 6].

South African (Republic). 2005a. Children's Act 38 of 2005. Government Gazette, 19 June 2005, No. 28944. Cape Town: Government Printer.

Spomer, M.L. & Cowen, E.L. (2001). A comparison of the school mental health referrals profile of young ESL and English speaking children. *Journal of Community Psychology*, 29(1), 69-82.

Sterling, L. & Davidoff, S. (2000). *The courage to lead*. Kenwyn: Juta & Co, Ltd.

Swart, E. & Pettipher, R. (2011). A framework for understanding inclusion. In Landsberg, E., Krüger, D. & Swart, E. (Eds.), *Addressing barriers to learning, A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik.

Tamer, M. (2014). The education of immigrant children. As the demography of the U.S. continues to shift, how can schools best serve their changing population? [Intyds]. <http://www.gse.harvard.edu/ppe/program/educating-immigrant-students> [2015, Maart 6].

Thomas, E. (2006). Immigration and changing definitions of national citizenship in France, Germany, and Britain. *French Politics*, 4: 237-265.

UNESCO. (2010). *Reaching the marginalized*. London: Oxford University Press.

UNESCO. (2009). *2009 UNESCO Framework for Cultural Statistic*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Van Deventer, I. (2003). Education management in schools in Van Deventer, I. & Kruger, A.G. (Eds.) *An educator's guide to school management skills*. Pretoria: Van Schaik.

Vandeyar, S. (2011). Immigrant students' shifting identifications in South African schools. *International Journal of Education Development*, 32(2): 232-240.

Vandeyar, S. & Vandeyar T. (2011). Articulating cultures: Socio-cultural experiences of black female immigrant students in South-African schools. *Gender & Behaviour*, 9(2): 4161-4188.

Van der Westhuizen, P., Mosoge, M.J. & Van Vuuren H.J. (2004). Capacity-building for educational managers in South-Africa: a case study of the Mpumalanga Province. *International Journal of Educational Development*, 24:705-719.

Waghid, Y. (2004a). Compassionate citizenship and education. *Perspectives in Education*, 22(1): 45-47.

Waghid, Y. (2004b). Compassion, citizenship and education in South – Africa: An opportunity for transformation? *International Review of Education*, 50 (5-6): 525-542.

Waghid, Y. (2009a). Cosmopolitanism and Education: Learning to talk back. *South African Journal of Higher Education*, 23(1): 5-7.

Waghid, Y. (2009b). Education for responsible citizenship. *Perspectives in Education*, 27(1): 85-90.

Walton, E. (2006). *The extent and practice of inclusion of independent schools (ISASA members) in Southern Africa*. Ded thesis: Unisa.

Whitaker, K.S. (2003). Principal role changes and influence on principal recruitment and selection. *Journal of Education Administration*, 41(1):37-54.

World Migration Report, (2015). [Intyds]. Beskikbaar:
http://publications.iom.int/system/files/wmr2015_en.pdf 2015, [2016, Januarie 23].

Western Cape Education Department (2003). Admission of over-age learners to public schools. Circular 0240/2003 [Intyds]. http://wced.pgwc.gov.za/circulars/2003/e240_03.html [2015, Oktober 10].

ADDENDUM A



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

UNIVERSITEIT STELLENBOSCH TOESTEMMING TOT DEELNAME AAN NAVORSING

'n Interpretatiewe, kwalitatiewe navorsingstudie oor die rol van bestuur en leierskap in die integrasie van die immigranteleerder in geselekteerde Suid-Afrikaanse skole.

U word gevra om deel te neem aan 'n navorsingsstudie wat gelei gaan word deur Hesna E. van Dewenter van die Departement Opvoedingsbeleidstudie aan die Universiteit Stellenbosch. Die resultate van die studie sal bydra tot die vervulling van die vereistes van 'n MEd navorsingstesis.

U is gekies om deel te neem aan die studie omdat u aan die navorser bekend is asook immigranteleerders in u skool het.

1.DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van die studie is om te bepaal watter rol leierskap en bestuur speel om die integrasie van immigranteleerders in geselekteerde Suid-Afrikaanse skole te bevorder.

2. PROSEDURE

As u u beskikbaar stel tot die studie sal u gevra word om vrywilliglik deel te neem aan 'n onderhoud met die navorser op 'n plek en tyd wat vir u geskik is.

Die onderhoudskedule bevat onderhoudsvrae en sal voor die tyd aan u beskikbaar gestel word. Die tydsduur van die onderhoud sal tussen 'n uur en 'n uur en 'n half wees.

As gevolg van sekere vereistes waaraan die studie moet voldoen sal die onderhoud met u toestemming opgeneem word.

3. POTENSIËLE RISIKO-FAKTORE EN ONGEMAKLIKHEDE

Daar sal geen fisiese bedreiging wees indien u vrywilliglik aan die studie deelneem nie. Deelnemers sal op 'n professionele manier vrae beantwoord sonder enige rede vir ongerief of ongemak. Alle ondervindings wat deur die onderhoud ingewin word, sal met respek hanteer word ter wille van die deelnemer se integriteit. Die navorser sal probeer om gedurende die data-konstruksieproses so objektief as moontlik te bly.

4. POTENSIËLE VOORDELE TEN OPSIGTE VAN ONDERWERPE EN/OF DIE GEMEENSKAP

Die onderhoudvoerder sal professionele inligting ten opsigte van die rol van bestuur en leierskap om integrasie van die immigranteleerder te bevorder, inwin. Bevindings en terugvoerings sal aan die deelnemers bekend gemaak word indien hul dit verlang.

Die studie is van waarde vir alle skole in Suid-Afrika omdat die integrasie van immigranteleerders 'n realiteit in 'n veranderde onderwysstelsel is. Die uitslae van die studies beoog om 'n konseptuele raamwerk te vorm wat toekomstige integrasie sal bevoordeel.

5. VERGOEDING VIR DEELNAME

Deelname geskied vrywilliglik en geen vergoeding is dus ter sprake nie.

6. KONFIDENSIALITEIT

Enige inligting wat verkry word uit die studie en u dalk aan die studies kan verbind, sal konfidensieel bly en sal slegs bekend gemaak word met u toestemming of as die wet dit verplig. Vertroulikheid sal gerespekteer word deur die verwydering van identifiserende inligting waar nodig. Die inligting wat ingewin word, sal op die navorser se rekenaar gestoor word in 'n lêer wat deur 'n wagwoord beskerm sal

word wat slegs aan die navorser bekend sal wees. Die inligting sal slegs tot die beskikbaarheid van die navorser en haar navorsingstoeshouer wees.

Die opgeneemde onderhoude en identifiseringsinligting sal nêrens in die navorsingsverslag verskyn. Die deelnemer is ook daarop geregtig om 'n afdruk van die transkripsies te versoek.

7. DEELNAME EN ONTTREKKING

Deelname aan die studie is heeltemal vrywilliglik. Indien u kies om vrywilliglik deel te neem en u besluit daarteen mag u enige tyd onttrek sonder enige gevolge van watter aard ook al. U mag ook weier om op enige vroeë kommentaar te lewer alhoewel u steeds deel bly van die navorser. Die navorser mag u onttrek van die studie indien enige onvermydelike omstandighede opduik.

8. IDENTIFIKASIE VAN NAVORSER

Indien u enige navrae of knelpunte ten opsigte van die navorsing het is u baie welkom om die navorser Hesna van Dewenter te kontak by 021 982 0953 of 082 4522905 of te epos by hesnavandewenter@afrihost.co.za

9. REGTE VAN NAVORSINGSSUBJEKTE

U mag u goedkeuring enige tyd onttrek en u deelname staak sonder enige boete. U doen nie afstand van enige wettige eis, regte of regsmiddele as gevolg van u deelname aan die studie nie. Indien u navrae het ten opsigte van u regte as 'n navorsingssubjek kan u me. Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] by die Afdeling Navorsingsontwikkeling kontak.

You may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. You are not waiving any legal claims, rights or remedies because of your participation in this research study. If you have questions regarding your rights as a research subject, contact Ms Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] at the Division for Research Development.

Navorsingstoeshouer: Dr Nuraan Davids (021 808-2877) nur@sun.ac.za

HANDTEKENING VAN NAVORSINGSSUBJEK OF WETLIKE VERTEENWOORDIGER
--

Bogenoemde inligting was aan my voorgelê deur Hesna van Dewenter in Afrikaans en ek is in beheer van die taal. Ek is die geleentheid gegun om vrae te vra en die vrae is na die beste van my vermoë beantwoord.

Ek gee hiermee toestemming om vrywilliglik deel te neem aan die studie. 'n Afdruk van die vorm is aan my oorhandig.

Name of subject/participant

Name of legal representative (if applicable)

Signature of subject/participant or legal representative

Date

SIGNATURE OF INVESTIGATOR

I declare that I explained the information given in this document to _____ [*name of the participant*] and/or [his/her] representative _____ [*name of the representative*]. [He/she] was encouraged and given ample time to ask me any questions. This conversation was conducted in English and no translator was used.

Signature of investigator

Date

ADDENDUM B



Opvoedkundingsbeleidstudie: Voltesis

Voorgestelde titel:

'n Onderzoek na die rol van bestuur en leierskap om integrasie van immigranteleerders in geselekteerde Suid-Afrikaanse laerskole te bevorder.

Die volgende onderhoudsvrae is geformuleer.

Gestruktureerde vrae:

- 1. Persoonlik:**
- *Hoeveel onderwysdiensjare het u al agter die rug?
 - *By hoeveel skole was u betrokke?
 - *Hoe lank is u al hoof by u betrokke skool?
- 2. Inligting met betrekking tot die skool:**
- Waar is u skool geleë ?
 - Hoeveel leerders is omtrent in die skool?
 - Hoeveel onderwysers het u in die skool?
 - Hoeveel deur WKOD aangestel?
 - Hoeveel deur SBL aangestel?

- Wat is die taalbeleid van die skool?
- Het u immigrante leerders in die skool? Kan u dalk 'n geskatte getal vir my gee? Wat is die moedertaal van die leerders?
- Ouerbetrokkenheid?
- Wat is die sosio-ekonomiese omstandighede van u skool?

Semi- en ongestruktureerde vrae:

3. Vrae ten opsigte van nagevorsde onderwerp

3.1 Integrasie van immigrante leerders in skole is 'n wêreldwye verskynsel. Het u skool enige immigranteleerders? Ervaar u ook 'n toename in die integrasie van die leerders na u skool?

3.2 Wat is u persoonlike ervaring ten opsigte van die immigranteleerders in u skool, positief of negatief? Kan u dalk redes vir u antwoord verskaf?

3.3 Met die toename van die leerders in u skool, ervaar u dat u u bestuurstyl asook u skoolorganisasie moes aanpas?

3.4 Ervaar u dat u personeel hul klasstyl en klasorganisasie moes aanpas om hierdie leerders te akkommodeer?

3.5 Hoe sou u dus die houding van die onderwysers teenoor die immigrante leerders beskryf?

3.6 Hoe ervaar u die uitdagings wat die integrasie van hierdie leerders na u skool asook klaskamer plaas. Kan u 'n paar uitdagings beskryf? Hoe word die uitdagings hanteer?

3.7 Wat is u ervaring ten opsigte van die kommunikasie tussen u en die onderwysdepartement? Is u en u personeel voorberei op die integrasie van die leerders? Word opleiding ten opsigte van

beleide gegee, soos inklusiewe beleide of PAM – dokument wat u pligte beskryf? Sou u graag u mening, positief of negatief, op die tafel wou plaas?

3.8 Is u bewus van beleide asook riglyne wat immigranteleerders ondersteun? Wat is u ervaring ten opsigte van hierdie departementele dokumente? Word die beleide toegepas soos bv. alternatiewe assessering en vrystelling van Afrikaans as die leerder in graad 7 leerder geïmmigreer het? Het u voorsiening gemaak vir die behoeftes van immigrante leerders in u eie skoolbeleide?

3.9 Hoe sou u die plaaslike leerders se houding teenoor die immigranteleerders beskryf? Dink u dat die opvoeders 'n rol speel ten opsigte van mede-leerders se houdings?

3.10 Dink u dat die immigranteleerders met die res van die skool integreer? Of bly leerders maar in hul eie groepe? Kan u 'n rede verskaf vir u antwoord?

3.11 Ervaar u dat die immigrante leerders ook positiewe bydrae maak in u skool, dalk positiewe invloede uitoefen op die res van die leerders? Kan u dit verduidelik?

3.12 Suid-Afrika is 'n demokratiese land waar die regte van almal beklemtoon word. Hoe ervaar u die seining dat hierdie leerders se regte gerespekteer moet word deur die toelating in 'n skool van hul keuse? Die skool van hul keuse kan u skool wees, sonder dat hulle in u voedingsgebied woonagtig is. Gaan u hulle toelaat?

3.13 Hoe sien u u rol as skoolhoof ten opsigte van die bestuur van die leerders, dit wil sê wat is u persoonlike ervaring ten opsigte van diversiteit, inklusiwiteit, verwelkomende klimaatskepping asook kollaborasie met hul rolspelers.

3. 14 Bogenoemde terme beteken verandering in u skool. Hoe ervaar u verandering in u skool? Beskou u uself as 'n agent van verandering? Is u dus ontvanklik vir verandering? En u personeel? Watter rol vertolk u om u personeel meer ontvanklik te maak vir verandering?

3.15 Wat is u skool se hoof akademiese asook morele doelwit ten opsigte van die immigranteleerders? Bereik u hierdie doelwitte?

3.16 Immigrante word ook kosmopolitiese burgers of wêreldburgers genoem. Kosmopolitiese burgers glo dat die wêreld aan hulle behoort. Wat is u persoonlike siening oor die sienswyse?

3.17 As u die sukses wat u skool ten opsigte van die immigrante leerders behaal in een sin kan opsom, wat sou dit wees?

3.18 Is daar enige ander opmerking wat u graag onder my aandag sou wou bring?

Baie dankie vir u deelname aan my navorsing. Alle inligting sal met vertroulikheid en konfidensialiteit hanteer word. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deur middel van die gebruik van skuilname gedurende die koderingsprosedure van die onderhoud.

Baie dankie

U samewerking word opreg waardeer.

Hesna van Dewenter

(11533935)

ADDENDUM C

ONDERHOUD

NAVORSER: Skoolhoof C, ek wil vir u baie dankie sê dat u dit bereidwillig verklaar het om te help vir my met my navorsing. My navorsing gaan oor die rol van bestuur en leierskap om integrasie van immigrante-leerders in Suid-Afrikaanse laerskole te bevorder. Ek doen dit, want u weet die immigrante-leerders lê al vir jare na aan my hart. Ek wil net vir u 'n paar gestruktureerde vrae vra en dan gaan ons oor na die ongestruktureerde vrae. Ek wil weet hoeveel onderwysdiensjare het u agter die rug?

DEELNEMER: Exactly, dis my 40ste jaar hierdie jaar. Dit wil sê 39 klaar.

NAVORSER: Jinne, dis genade. Dis vreeslik. Baie dankie. By hoeveel skole was u betrokke?

DEELNEMER: Vier.

NAVORSER: Vier skole. So, dis u vierde skool. Hoe lank is u al hoof by Skool C?

DEELNEMER: Dit is nou my 19de jaar.

NAVORSER: Wonderlik. Baie dankie. Nou inligting met betrekking tot die skool. Kan u vir my 'n bietjie vertel van waar die skool geleë is?

DEELNEMER: Goed, dis natuurlik in (area gegee deur skoolhoof – weerhou ter wille van anonimiteit). Wel, ek weet nie wat jy nog wil hê nie, (skoolhoof gee fisiese adres – weerhou ter wille van anonimiteit). Dit is basies waar ons geleë is.

NAVORSER: Ja-nee, dis heeltemal reg. Hoeveel leerders is omtrent in die skool?

DEELNEMER: So min of meer 1500 op hierdie stadium.

NAVORSER: Dis 'n groot skool. Hoeveel onderwysers het u in die skool?

DEELNEMER: Is dit nou – ja, dit is seker nou almal tesame.

NAVORSER: Almal tesame.

DEELNEMER: Dit is nou so 54.

NAVORSER: Groot personeel. Dan wil ek weet, hoeveel van hierdie onderwysers word betaal deur die WKOD?

DEELNEMER: 33.

NAVORSER: Goed. En dan deur die beheerliggaam?

DEELNEMER: Die ander is 21 is deur die beheerliggaam.

NAVORSER: Is deur die beheerliggaam. Goeie getal. Wat is die taalbeleid van die skool?

DEELNEMER: Parallel-medium.

NAVORSER: Goed. Het u immigrante-leerders in die skool, en dan kan u dalk vir my 'n geskatte getal gee?

DEELNEMER: Ek skat – ja, ons het natuurlik uit die aard van die saak. Ek skat hierso is seker so 23.

NAVORSER: Oukei, naastenby. En dan kan u dalk vir my sê wat is die moedertaal van hierdie leerders?

DEELNEMER: O, dit is nou... (tussenbeide)

NAVORSER: Al die tale wat u dink wat hierdie... (tussenbeide)

DEELNEMER: Goed, nou hier is uit die aard van die saak is hierso Engels, Engels natuurlik, dit is Zimbabwiërs, dan is hier Kongolese, hulle is Frans, dan is hier Koreane, en hulle is Koreaans en dan het ons ook hierso Ndebele ook van Zimbabwe af.

NAVORSER: Ook van Zimbabwe af. Dis 'n hele mengelmoes van tale.

DEELNEMER: Dis 'n hele mengelmoes, maar dis hoofsaaklik Frans, Engels van hierdie omgewing, van Zimbabwe. Hier is ook natuurlik Nigeriërs, maar nou ja, hulle is hoofsaaklik Engels as hulle hier by ons aankom.

NAVORSER: Hulle word seker in Engels onderrig. Wat is die sosio-ekonomiese omstandighede van die skool? U moet vir my daar nogal redelike inligting gee.

DEELNEMER: Nou goed, nou kom ek sê vir jou dit is 'n effens ondergemiddelde inkomste sosiaal-maatskaplike groep. Dit is so, ons het van die rykste van die rykste in hierdie land, maar ons het ook van die armste van die armste in hierdie land. Van die mense bly in agterplase, in garages en opslaangeboue in ander mense se agterplase. Dat ons op hierdie stadium is byvoorbeeld, as ek net meet aan die mense wat ons kwytskelding moet gee van skoolfonds, is dit 'n redelike groepering. Van die 926 of 936 ouers, is daar amper 140 waarvoor ons kwytskelding moet gee van skoolfonds. So, dit is rêrig onder die gemiddelde. Hoofsaaklik blouboordjie werkers, hoofsaaklik. Dit is vanweë hierdie woonstelle, dis ook nie meer huiseienaars meer nie, dit is woonstelle, hier is 47 verskillende woonstelle in die omgewing. So, ons is onder die norm. Ons gee kinders kos in die skool. Daar is 32 gesinne wat ons uit die skool uit voed. Ons het nie 'n

skoolvoedingsprogram nie, want ons is 'n kwintiel 5 skool... (tussenbeide)

NAVORSER: O, wat beteken dit?

DEELNEMER: Ons word aangeslaan as 'n welgestelde skool. Ons word aangeslaan as 'n welgestelde skool maar ons is nie, ons is nie – ons is onder – ons is eintlik hier meer na die kwintiel 4 toe. Kwintiel 3 tot – kwintiel 1, 2 en 3 is die armste van die armste skole, maar kwintiel – vanaf kwintiel 4 mag jy skoolfonds hef.

NAVORSER: Ek verstaan.

DEELNEMER: So, 4 en 5, ons is in 5, ons word gesien, dinges, maar dit is statistiek wat op toentertyd – dis 20 jaar gelede se statistiek gebaseer.

NAVORSER: Ja, ek verstaan. En julle kan nie aansoek doen of... (tussenbeide)

DEELNEMER: Wel, hulle steur hulle in elk geval nie daaraan nie om af te gaan nie, en dis ook nie die moeite werd om af te gaan nie, want daar is nie eintlik voordele daaraan verbonde vir die skool nie. Ons kry 'n hoeveelheid geld vir die ondervanging van die skoolfonds wat ons kwytskeld seer sekerlik, maar dit is nie noemenswaardig nie. Ek self het vir die mense – wat hulle daarmee betaal, jy weet, as jy gaan kyk, ons maandelikse munisipale rekening is R40 000 in die maand. Nou jy weet, as jy nou die hele kwintiel gaan dinges en kyk wat, jy weet, dis nie eers die moeite werd om... (tussenbeide)

NAVORSER: Druppel in die emmer.

DEELNEMER: Dis 'n druppel in die emmer. U weet, die skool se begroting is 'n redelike begroting, ons hardloop hierso op 16, 18 miljoen wat die skool se begroting behels. Baie van die geld samel ons in uit eie fondse uit, nie net uit skoolfonds uit nie, maar uit ander goeters, deur projekte en goeters... (tussenbeide)

NAVORSER: Ja, fondsinsamelings.

DEELNEMER: Fondsinsamelings, om hierdie geboue en strukture hier op te sit. Dit kan jy nie uit die skoolfonds uit doen in elk geval nie, jy het nie die geld nie, want met 21 personeel wat jy moet betaal moet jy weet, dan moet jy – dis nie die enigste nie, dis nie die enigste nie, daar is nog ander mense buite wat nog dinges en administratiewe mense wat jy ook nog moet aanstel om net die situasie te laat hardloop. Dit is die... (tussenbeide)

NAVORSER: Ja, ek verstaan.

DEELNEMER: Ons is eintlik onder die gemiddelde.

NAVORSER: Ja, ek verstaan, en dit is eintlik ingewikkelde stories hierdie, maar dis wonderlik dat dit met julle goed gaan.

DEELNEMER: Ja, nee wat, ons het – kom ek sê vir jou, ek dink ons is nie spandabelrig nie, maar ons kan darem – ek dink ons kom – ons kan ons verpligtinge nakom, en dan het ons nog 'n bietjie oor ook soms.

NAVORSER: En die bestuur, ek dink die bestuur speel nogal 'n goeie rol.

DEELNEMER: Ek dink die bestuur speel 'n rol. Ek dink so. Ek glo so. Jy weet, ons doen nie 'n ding voor ons nie die geld het nie.

NAVORSER: Ja, en goed daaroor gedink het of dit... (tussenbeide)

DEELNEMER: Ja, en dit gaan net – al wat ons doen, dit gaan net oor die belang van die kinders.

NAVORSER: Ja, wonderlik.

DEELNEMER: Dit gaan nie oor iets anders nie, dis net daaroor wat dit gaan.

NAVORSER: Ja, en daar stop dit. Dis wonderlik. Dan nou semi- en ongestruktureerde vrae nou ten opsigte van my onderwerp wil ek graag weet, immigrasie van immigrante-leerders in skole... (tussenbeide)

DEELNEMER: Ouerbetrokkenheid het jy nie gevra nie.

NAVORSER: O ja, nou kom ons gaan gou terug na die ouerbetrokkenheid, ekskuus tog, die ouerbetrokkenheid van die skool oor die algemeen.

DEELNEMER: Kom ek sê vir jou, oor die algemeen is ek nie heeltemal tevrede met die ouerbetrokkenheid nie. Die rede daarvoor besef ek. As ek sien die – wanneer ons oueraande het, die ouers wat dan kom, maar dis nie ouerbetrokkenheid nie, dis verpligte betrokkenheid, dis – ek het 'n verskil tussen 'n verpligte betrokkenheid by die kind en 'n vrywillige betrokkenheid.

NAVORSER: Ek stem.

DEELNEMER: Vrywillige betrokkenheid is wanneer jy – hier goeters aan die gang is by die skool of wat jy iets wil doen vir die skool ensovoorts, ensovoorts. Dis so min of meer om 'n balans te kry. Dan is ouers nie so betrokke soos wat hulle moet wees nie. So, dit is die boodskap wat ek daar het, ouerbetrokkenheid kan, ek dink, nog radikaal verbeter.

NAVORSER: Kan verbeter. Nou, as ons nou kan kom by my onderwerp, wil ek graag weet, u het reeds gesê daar is immigrante-leerders in die skool. Ervaar u 'n toename in

die immigrasie van hierdie leerders in die skool?

DEELNEMER: Nie soseer 'n toename nie, ons is redelik stabiel. Die groot ding, is ek dink eintlik vanweë die toelatingsbeleid van die skool, want hy moet Engels of Afrikaans magtig wees. Ons het immigrante wat – soos Frans, maar jy sien, die probleem is daar dat as jy 'n immigrant vat, dan vat jy hom om met taal toe te rus, met 'n taal toe te rus wat hy kan gebruik in Suid-Afrika, en dis Engels of Afrikaans. En die geriewe om dit te doen, die hulpverlening wat jy kan doen, is net soveel, want jy het nie die mannekrag nie, jy weet, en jy doen dit... (tussenbeide)

NAVORSER: En die kind moet perform.

DEELNEMER: En hy moet perform, jy sien, en hy moet bybly by die ander goed. Yes, in die curriculum maak hulle voorsiening vir immigrante-leerlinge. Hy hoef nie sy onderrigtaal deur te kom nie, maar dan moet hy nog altyd die ander goeters deurkom, en dit is waar die probleem nou kom. En hy hoef nie sy tweede taal deur te kom nie, hy word kwyteskeld vir die tweede taal as dit byvoorbeeld Afrikaans is, maar dit is 'n probleem. Dit is hoekom ons, ek dink, die ouens 'n bietjie wegskram van skole soos ons s'n, want ons is beperk tot ... (tussenbeide)

NAVORSER: As hulle kom aansoek doen vir toelating, word hulle getoets dat hulle eers Engelsmagtig is, of hoe weet u... (tussenbeide)

DEELNEMER: Kom ek sê vir jou, elke graad eentjie en graad R'etjie word 'n gesprek met die ouer gevoer, by elkeen.

NAVORSER: Dis goed.

DEELNEMER: Met die ouer om te kyk hoe die ouer reageer, en dan het jy so 'n kortlikse gesprekkie met die kleintjie om te sien of hy darem weet wat gaan aan. Maar dis nie net vir immigrante nie, dit is vir almal.

NAVORSER: Ja, ek verstaan.

DEELNEMER: So ook by die seniors. Ek is daar verantwoordelik vir die seniors, ons gesels met die seniors om uit te vind wat is die vermoë, want dit help nie ek probeer 'n kind Engels leer of Engelse taal aanleer en die ouer kan hom nie bystaan nie. Die ouer verstaan my nie hier in die vergaderings nie, en mevrou, who is going to assist this child when they don't understand?

NAVORSER: Ja, ek verstaan. Wat is u persoonlike ervaring ten opsigte van die

immigrante-leerders in die skool, is dit positief of is dit negatief, en kan u dalk vir my 'n paar redes vir u antwoord verskaf?

DEELNEMER: Kom ek sê vir jou dis baie positief. Hulle deelname is uitstekend in al die goeters wat die skool gee. Ekstra klasse, dit is nou didaktiese hulp wat ons nou vir die kinders gee, hulle is daar, hulle is absoluut daar. Die Koreane wat ons hier gehad het, absoluut, kyk hierso, toegewyd en hulle doen dinge volgens dit wat ons van die ouens verwag, want dis die enigste manier hoe hulle kan vorder. So, rêrig, hulle neem deel, hulle doen wat van hulle verwag word. Jy kry byvoorbeeld, hier is een Koreaantjie wat nou sweet blou all wil doen, hy sit nou net daar in die klas, hy wil ook nie leer nie, hy wil ook nie dit doen nie, hy wil ook nie dat doen nie ... (tussenbeide)

NAVORSER: Jy kry hom – tussen alle kinders kry jy sulke kinders.

DEELNEMER: Jy kry maar tussen almal sulke kinders, maar dis die uitsondering. Ons het ervaar – maar sien, die mense voel tuis hierso, want jy weet, nou moet jy onthou, hierdie is – in ons Engelse klasse is daar Xhosas en is daar Zulu's en daar is Tsongas en dit is Tswanas en dit is you name it, en Sotho's. Nou, kom ek sê nou vir jou, van daardie kinders kan ook nie Engels praat nie, en nou – wat nou gebeur, nou is hulle in daardie groep en hulle sukkel ook maar met die huistaal. So, dit is nou maar die dinges, en hulle val makliker in daar.

NAVORSER: En op die ou einde moet al hierdie kinders ondersteun word en op die ou einde moet al hierdie kinders dieselfde standaard eksamens skrywe op die ou einde van die dag. Dit is nie maklik nie, ek weet dit, ek is mos darem self... (tussenbeide)

DEELNEMER: Is dit nou genoeg wat jy daar... (tussenbeide)

NAVORSER: Dis oorgenoeg daar, meneer. Nou, met die toename van die leerders in die skool, ervaar u dat u bestuurstyl asook u skoolorganisasie moes aanpas?

DEELNEMER: Ja, kyk natuurlik, die bestuurstyl is nie soseer 'n probleem nie. Yes, ons is mos nou parallel-medium, ons doen alles in Engels en Afrikaans, aparte klasse, aparte – as ons in die saal is, praat ons Engels en Afrikaans. Ons doen alles in dubbel tale. Yes, dat ons moes ons didaktiese hulpklasse, die ondersteuningsklasse moes ons vergroot en meer mannekrag daarin pomp, dit is so. Maar dit gaan maar net – dis maar weer om die kind se ontwikkeling en so wat daar... (tussenbeide)

NAVORSER: Ja, om hulle te help.

DEELNEMER: Maar verder, ten opsigte van die bestuurstyl was dit nou nie eintlik so 'n probleem op hierdie stadium nie.

NAVORSER: Goed, om te verander nie. Ervaar u dat u personeel hulle klasstyl en klasorganisasie moes aanpas om hierdie leerders te akkommodeer?

DEELNEMER: Kyk, dit is mos nou so dat hierdie kinders het mos 'n bietjie meer aandag nodig, dat hulle word geplaas in die groep waar hulle die naaste aan juffrou is, en die juffrou bestuur dit dan in die klas as kom ons sê akademies, didakties afhanklike persoon van die – dis maar soos jy maak met 'n kind wat sukkel, dan sit jy hom naby jou sodat jy weet presies wat hy doen, dat jy aanmekaar jou oog op hom het. Dis maar wat ons maar doen.

NAVORSER: Ja, bietjie ekstra aandag kan gee. Dan wil ek graag weet, hoe sou u die houding van die onderwysers teenoor die immigrante-leerders toeskryf?

DEELNEMER: Nee, dis baie positief. Weet jy, hulle skep vir hulle geleenthede en wat hulle – hulle trek hulle ook in die dinges, byvoorbeeld by die rugby, by die rugby is daar twee – een is 'n Keniaan en die ander een – jong, dis 'n groot seun nogal, ek dink hy is – en hulle voorsien vir hom om dit te kan doen. Ons het by die netbal in die o.12-groep het ons 'n Franssprekende meisie, sy is in graad 7, ons het nou vir haar tekkies en klere en goeters gegee sodat sy kan deelneem. En jy weet, die dankbaarheid van hierdie mense spoor jou aan om net meer vir hulle te wil doen. So, dit is maar die boodskap... (tussenbeide)

NAVORSER: Sê vir my, dink u dat die houding van die onderwysers kom maar van die hoof af, as die hoof 'n positiewe houding ervaar teenoor hierdie leerders, dat dit deurspoel na die klasse toe?

DEELNEMER: Ek het nou nog nie so daaraan gedink nie.

NAVORSER: Ek glo tog as die hoof 'n positiewe houding aanneem teenoor almal, dat dit tog op 'n manier... (tussenbeide)

DEELNEMER: Ons houding by dié skool is, mense, maak nie saak wie die kind is nie, dis 'n kind. Waarvoor is ons hierso? Ontwikkeling van die kinders. En ek het nog nooit in hierdie 19 jaar wat ek hier is, van daardie beginsel afgewyk nie. Of hy nou swart, pienk, oranje of geel is, ek het nie 'n saak nie, hy is hier, ons moet vir hom voorsiening maak, en na die beste van ons vermoë. Ek – hulle het nog nie eintlik negatief – yes, daar is

somtyds stout kinders, seer sekerlik, maar oral is daar stout kinders. Die meeste stout kinders is die Afrikaanse kinders.

NAVORSER: Hoe ervaar u die uitdagings wat die immigrasie van hierdie leerders op u skool asook die klaskamer plaas? Kan u 'n paar uitdagings beskryf, as daar uitdagings is?

DEELNEMER: Die grootste uitdaging van die immigrante-leerders is hoofsaaklik finansies. Finansies en dan dissipline, hulle het 'n ernstige probleem met die – kom ons sê die konserwatiewe dissipline van die skool. Tyd. Hulle het 'n probleem met tyd. Ek kan dit nie verstaan nie. Nie die Koreane soseer nie, maar die ouens van Kenia en Nigerië en daai ouens, en dié van Zimbabwe, tyd is vir hulle 'n probleem. Jy het mos nou vanmôre gesien, u het mos nou gesien wie is nou laat vanmôre. Hulle het net verdomp 'n probleem daarmee. Ek kan dit natuurlik nie dinges nie. En natuurlik, dit sluit ook maar dinges, byvoorbeeld met take se inhandiging, nè, hulle weet nie – die eerste instansie is dit gewoonlik laat. Jy moet meer aandag gee aan daardie kind omdat hy weet hoe om die taak te voltooi. Die gehalte en die standaard van die werk, is nie op die norm wat... (tussenbeide)

NAVORSER: Want die ouerondersteuning is seker nie altyd wat dit moet wees nie.

DEELNEMER: Korrek. Jy sien, dit is my een probleem. Die ouer – in sekere gevalle wel, in ander gevalle geen ouerondersteuning nie, gee. Weet u, die ma studeer en die pa studeer en die ma doen dit en die pa is 'n car guard, of wat, 'n karwag, jy weet, hy is nooit hier nie, hulle sukkel maar om die brood en die dinges aan die lewe te hou, maar hulle groot probleem is dissipline, self-dissipline, tyd en die gehalte van die werk.

NAVORSER: En julle probeer dit maar by hulle inskerp en weer inskerp?

DEELNEMER: Dit is die – dit is mos nou 'n dinges, maar gelukkig, jy weet, hulle leer gou wat dit aanbetref. Jy kry mos nou maar laks ouens ook mos nou maar wat nou die situasie gebruik.

NAVORSER: Dis maar oral. Dan, wat is u ervaring ten opsigte van die kommunikasie tussen u en die Onderwysdepartement? Ek gaan nou sommer hierdie hele stukkies lees: is u en u personeel voorberei op die immigrasie van hierdie leerders en word opleiding ten opsigte van beleide gegee, soos inklusiewe beleide, of u ken seker die PAM-dokument baie goed, wat u pligte beskryf? Sou u graag u mening positief of negatief op

die tafel wil plaas?

DEELNEMER: Kom ek sê vir ervaring ten opsigte van die kommunikasie tussen u en die onderwysdepartement, dis nou ten opsigte van immigrante-leerders, nè?

NAVORSER: Ja, immigrante.

DEELNEMER: Zero. Ek is jammer, zero. Niks. Wat ek wel naslaan byvoorbeeld, yes, immigrante-leerders, hulle visums of wat is die goed se naam, hulle refugée status... (tussenbeide)

NAVORSER: Ja, hulle dokumentasie.

DEELNEMER: Hulle dokumentasie, as ek nie die dokumentasie het nie, mag ek hulle nie onderrig gee nie. Then I'm harbouring an illegal alien.

NAVORSER: Ja, jy mag hom nie eers toelaat nie.

DEELNEMER: Ek mag hom nie eers toelaat nie. So, ek moet aanmekeer dit – daarom is die administrasie, moes ek al die kinders moes ek gaan neerskryf wat immigrante is of immigrante-status het, of kom ons sê nou maar refugées is, of vlugtelingstatus het, en die datums wanneer hulle hulle visums moet opgradeer, is daar neergeskryf en ek laat weet hierdie ouer van hierdie goed. Ek het nou 'n vreeslike uitval gehad met 'n vrou van die Departement wat wil hê ek moet 'n ding teken en ek sê ek kan dit nie teken nie want ek weet nie of die kind môre of oormôre in die skool gaan wees nie. Ek kan nie – as die ouer hom wil onttrek, gaan hy hom onttrek, en of die kind gaan deurkom aan die einde van die jaar, ek kan dit nie teken nie, hoe kan ek my hand op skrif sit om dit te doen. So nee, die wisselwerking tussen my en die departement is nie baie nie, nie met hierdie skool nie.

NAVORSER: En dan wil ek gou sê, so u sê ook die voorbereiding, niks nie. Opleiding ten opsigte van beleide? Nie eintlik – hulle gee net die beleide... (tussenbeide)

DEELNEMER: Hulle gee die beleid deur, hulle sit hom op die wetboek, jy moet dit maar self gaan instudeer. Dit is per ongeluk so. That's a fact of life.

NAVORSER: Dan kan ek vir u vra, 3.8, is u bewus van beleide asook riglyne wat immigrante-leerders ondersteun? Is u bewus daarvan, en wat is u ervaring ten opsigte van die departementele dokumente? Ek dink u het dit al so 'n bietjie beantwoord. Word die beleide dan toegepas, soos alternatiewe assessering en dan daardie vrystelling van die Afrikaans by die graad 7 immigrante-leerder, het u voorsiening gemaak vir die

behoefte van hierdie leerders in u eie skoolbeleide?

DEELNEMER: Ja-nee kyk, ons kom presies wat die beleid sê kom ons na. Die beleid ten opsigte van akademiese ontwikkeling kom ons na, ons kom na die administrasie in verband met hierdie kinders. Dit is so, baie van hierdie kinders word alternatiewelik – hulle vraestelle word vir hulle gelees saam met die amanuensis, daardie... (tussenbeide)

NAVORSER: Ja, nee... (tussenbeide)

DEELNEMER: Saam daarmee word dit gedoen. Selfs van hierdie vraestelle word vir die kinders wat se skrif nog nie ontwikkel het nie, dit word vir hulle geskrywe. En ons pas dit baie, baie nougeset toe, hierdie goeters, want dit is in belang van die skool.

NAVORSER: En die personeel ken ook redelik hierdie beleide?

DEELNEMER: Ja kyk, dis hoekom ek die beleid elke keer – dan sê ek mense, hierdie kind moet deurkom omdat kwytkeskeld hiervan, kwytkeskeld daarvan. Dit is wat hy moet hê, dit is wat – nee, nee, daar is ek baie streng.

NAVORSER: Dis goed. Dan kan u vir my gou sê, hoe sal u die plaaslike leerders se houding teenoor die immigrante-leerders beskryf, en dink u dat die opvoeders 'n rol speel ten opsigte van mede-leerders se houdings?

DEELNEMER: Jy weet, by ons, kyk dis maar 23, 24 van die kinders, u weet... (tussenbeide)

NAVORSER: U het 'n groot skool, ja.

DEELNEMER: ...hulle is so geïntegreerd. Die enigste wat ons nou 'n probleem gehad het, nou 'n paar weke terug, nou is dit twee swart kinders, ek dink hulle is Nigeriërs, ek weet ook nie, ek dink hulle kan Nigeriërs wees, maak nie saak nie, toe het die swart kinders, ons Xhosa-sprekende kinders het hierdie kinders ge-nail, dan praat hulle met hulle Xhosa en dan kan hulle nie terugpraat nie want hulle kan nie Xhosa praat nie. En hierdie kinders – dis nou graad 3's en 2's, hulle kon nie verstaan, lyk dit vir my, hoekom praat hulle nie met hulle terug nie. En toe het hulle natuurlik – toe was daar nou 'n heeltemal verbale storie gewees wat die kinders baie ontstel het, en dit het tot by die Minister gedraai. Nee, I'm telling you. So, nee, dit het per ongeluk plaasgevind, maar ons het programme van, jy weet, respek vir ander, respek vir geloof, respek vir... (tussenbeide)

NAVORSER: Ja, en ek is seker die skool het dit darem toe seker self hanteer.

DEELNEMER: Ja, ons het dit self hanteer ja. Nee, nee, ons hanteer die goeters self. Nee, ouers in gehad, jy weet, en van die kinders, want dit bly mos nie nou net by die verbaal nie, toe die volgende dag toe is hulle aanmekaar, toe is die – en die een dogtertjie, sy is maar in graad 2, die kind was so verwilderd en so verskrik... (tussenbeide)

NAVORSER: Ja, toe is dit nou 'n tipe van 'n xenofobiese gevalletjie... (tussenbeide)

DEELNEMER: Amper gevalletjie, ja. Maar ons het dit hanteer en ons het die ouers – die briewe gestuur, die kinders wat betrokke was, en baie positiewe terugvoering gekry van die ouers af. So, ons is – ek is tevrede met die resultate. Maar ons het 'n – ons het programme wat ons hardloop ten opsigte van respek vir mekaar, respek vir taal, respek vir kultuur, respek vir al die... (tussenbeide)

NAVORSER: En dis ingebou in die skoolbeleid?

DEELNEMER: Dis in die beleid ingebou.

NAVORSER: En die kinders word dit gehoor en hulle... (tussenbeide)

DEELNEMER: Elke kwartaal het ons maar elke keer so 'n ding, soos wat dit in die verlede was, ja... (tussenbeide)

NAVORSER: Inligtingssessie, ja, van die opvoeders. Goed, dan wil ek gou vra, dink u dat die immigrante-leerder met die res van die skool integreer? Ek dink u het reeds al gesê hulle integreer... (tussenbeide)

DEELNEMER: Ja, nee, hulle speel rugby, hulle speel netbal, hulle neem deel aan die debat en sulke goeters waar hulle – in Engels natuurlik. Een van die kinders is nogal goed in Engels, ek dink dis die Zimbabwiërtjie, doen Eisteddfod, Engels, maar dis nou Engels natuurlik uit die aard van die saak.

NAVORSER: Ja, maar nogtans. Ervaar u dat die immigrante-leerders ook 'n positiewe bydrae maak in die skool en dalk positiewe invloede ook kan uitoefen op die res van die leerders? Wil u iets daaroor sê?

DEELNEMER: Kyk, wat nou baie keer hier gebeur in die klas, nè, kom ons sê nou maar hulle is nou met geografie besig in graad 6 nou byvoorbeeld, of watter klas nou ook, dan Zimbabwe, if you appear, of wat, jy weet, maak nie saak watter groep dit nou is nie, of 'n Moslem of 'n Libanon is, dit maak nie saak nie, hier is nog Libanese ook... (tussenbeide)

NAVORSER: 'n Verskeidenheid.

DEELNEMER: Wat hulle dan doen, is dat hulle gebruik hierdie kind en sê luister, you tell us what happened in that class, what happens in that group, what happened in there, how did you go to school. Jy sien, sulke goeters. So hulle word ingetrek in die ding. Dis maar hoofsaaklik in die Engelse klasse, want die meeste van hierdie mense is almal in die Engelse klasse. Daar is nie een in die Afrikaanse klasse nie.

NAVORSER: Ja. Nee, dis wonderlik, dis wat hulle sê wat ons moet doen om hierdie kinders te laat tuis voel in die klaskamer, en 'n bietjie laat opstaan. So dis eintlik wonderlik, en ek dink baie keer... (tussenbeide)

DEELNEMER: Wat ons doen byvoorbeeld met een of ander kultuur ding, dan laat ons toe dat die mense hulle tradisionele drag aantrek.

NAVORSER: Ja, dis wonderlik.

DEELNEMER: En dan sien hulle net byvoorbeeld soos hierdie een Indiërtjie wat van Indië af kom en dan is hier – daardie een van Libanon wat snaakse klere aangehad het, maar in elk geval, burkas en die goetertjies.

NAVORSER: En so gee julle eintlik erkenning aan diversiteit, en dit is wat die beleide sê en julle doen dit eintlik sonder dat julle seker regtig amper weet dat julle dit so wonderlik uitvoer.

DEELNEMER: Nee, ons doen dit in ieder geval, want ek dink dis die regte ding om te doen. Jy sien, maar gelukkig het ek mos nou ook me Husselman hierso, julle weet wie me Husselman is, sy is die lewensvaardigheidsdepartementshoof of die vakhoof en sy sorg dat hierdie goeters plaasvind.

NAVORSER: Dis wonderlik, dis wonderlik. Ek is baie bly dat u dit genoem het, want dit is die goed wat moet gebeur in skole om erkenning te gee aan hierdie kinders, dat dit nie net 'n dooie ding is in 'n skoolbeleid nie, maar dat dit 'n lewendige ding is waar kinders dit sien en waardering het vir mekaar, want ons moet tog hierso leer van waardering vir mekaar. Dan wil ek gou vir u vra, waar is ons nou, by 3.10 – nee, ons is klaar met 3.10, 3.12, Suid-Afrika is 'n demokratiese land waar regte van almal beklemtoon word. Hoe ervaar u die siening dat hierdie leerders se regte gerespekteer moet word deur die toelating in 'n skool van hulle keuse? Die skool van hul keuse kan u skool wees sonder dat hul in u voedingsgebied woonagtig is. Gaan u hul toelaat? Ek dink u het al so 'n klein bietjie dit beantwoord.

DEELNEMER: Kom ek sê vir jou so, wat ek eerstens vir jou sê, is, soos jy self weet, 1500 kinders, ons word – daar is te veel aansoeke vir te min plekke. Dit is die boodskap. In die – in die Grondwet van die beheerliggaam staan die volgende: dat ons moet eerste keuse gee aan leerlinge aan wie Laerskool X die naaste geskikte skool is. Dit is nommer 1. Dan moet ons gaan kyk, is hy Engels of Afrikaansmagtig, dit is so. En dan gaan sê ons reg, hierdie ou is hier teen die skool, ons het plek, vat 'n kind. As ons plek het, vat ons hom. Maar ek is eerlik met jou, vanweë ons beperkte vermoë om te voldoen aan die behoeftes van die immigrante, kan ons net 'n beperkte hoeveelheid vat. Ek moet dit in aanmerking neem. Byvoorbeeld dis net so met die kinders wat net Xhosa kan praat. Ek kan net X hoeveelheid vat. U weet, die remediërende dienste en die hulpdienste, didaktiese hulpdienste is so oorlaai, ek gee elke dag – nie elke dag nie, elke week ten minste twee ekstra ure ekstra klas in Engels en in Wiskunde, u weet, om net hierdie ouens aan die gang te kry. As jy nou gaan kyk hier na die slaagsyfers van die skool, en die statistiek is baie duidelik, die kinders druipe Engels, Engels huistaal, hulle druipe huistaal. En as hy in huistaal druipe, dan doen hy swak in die ander vakke ook.

NAVORSER: Ja.

DEELNEMER: Maar gelukkig daar is voorsiening gemaak vir die immigrante-kind, maar dit is maar net – ek moet beheer daaroor hê.

NAVORSER: Ek weet, en jy kan net soveel ondersteuning gee, en op die ou einde van die dag, die behoefte is groot.

DEELNEMER: Nou net so, dit is ongelukkig so. Maar ons het, soos ek vir u sê, ons help waar ons kan.

NAVORSER: U skryf leerders naastenby volgens u beleid. Alles is ingebou in u toelatingsbeleid.

DEELNEMER: Beleid, ja.

NAVORSER: Kan u gou vir my sê, hoe sien u u rol as skoolhoof ten opsigte van die bestuur van die leerders? Dan het ek nou baie goed hierso; dit wil sê, u persoonlike ervaring ten opsigte van diversiteit, van inklusiwiteit en dan die verwelkomende klimaatskepping, asook dan die samespreking of kollaborasie (die amper Engelse woord) met die rolspelers, al hierdie groot woorde?

DEELNEMER: Nou goed, kyk, wat ons doen hier by ons, as die mense natuurlik inskryf

by die skool, jy het nou nog nie hier by ons ingeskryf nie want jy was nou al hier van die begin af seker omtrent, dan het ons mos nou maar almal die ding wat ons nou doen, ons gaan wys vir die ouers die klasse, ons behandel almal presies dieselfde, gaan wys vir hulle die klasse, wys vir hulle die onderwyser waar die kind gaan wees, ons verduidelik vir hulle die prosedure, ons gee vir hulle die prospektus, ons doen al hierdie goeters soos wat ons vir 'n normale kind gaan doen. Sodra jy iets anders doen as wat jy vir die normale ene doen, dan word daardie kind ge-target. Yes, jy kan vir hom erkenning gee vir sy agtergrond, van die Moslem, of daardie Libanese wat ons hier het, jy gee hom agtergrond daarvan, maar jy verduidelik vir hulle, dit is hoekom ons dit so doen, alhoewel baie van hierdie Afrikaanse mense hou nie daarvan nie, maar ons probeer so ver as moontlik mense intrek. Byvoorbeeld, as ons 'n vergadering het van sport of 'n vergadering het van die klaskomitees of wat ook al, trek ons die mense in. Ons nooi almal en ons gee elkeen die geleentheid om sy sê te sê. Ons nooi die mense spesifiek. Hulle woon dit nie baie goed by nie, maar ons nooi die mense om by openingsaande ensovoorts, jy weet, kom ons sê byvoorbeeld – ons het nou weer vandag het ons nou 'n oueraand, grondslagfase oueraand, die mense is klaar genooi. Almal word genooi. Ons maak nie uitsonderings nie. Jy moet sorg dat jy hier is.

NAVORSER: En dis hulle keuse of hulle wil kom.

DEELNEMER: Dis hulle keuse as hulle wil kom of nie.

NAVORSER: Ja.

DEELNEMER: Maar ons gaan nie hulle uitsonder nie, maar ons doen nie eintlik iets ekstra op hierdie stadium na my mening om... (tussenbeide)

NAVORSER: Julle doen. U het nou net vertel van hierdie aantrek, dit is al klaar... (tussenbeide)

DEELNEMER: Maar dit is nou maar net akkommodering van die kind in die skool, om hom gemaklik te laat voel in sy agtergrond en sy dinges... (tussenbeide)

NAVORSER: Ja, dit speel 'n rol, dit speel 'n rol.

DEELNEMER: Yes, maar nie vir die ouer doen ons nie eintlik iets ekstra soseer na my mening nie. Hulle is maar deel van die groep.

NAVORSER: Die ouergemeenskap en hulle moet inpas.

DEELNEMER: Ouergemeenskap, ja, hulle moet inval.

NAVORSER: En ek dink miskien wil hulle ook so wees.

DEELNEMER: Ja, soos ek vir die een persoon gesê het, it was your choice to put your child here, so we try to accommodate but she must also integrate herself, she cannot stand aside, she is part of, she is not now a Korean, she's not now a – she is part of School C. En jy weet, die mense verstaan nie dit lekker nie.

NAVORSER: Dis altyd die – dit is. Kyk, inklusiwiteit het u al klaar gesê u het hierdie didaktiese ekstra klasse wat u die kinders mee help, in die klasse word die kinders seker 'n ekstra bietjie aandag gegee, ek bedoel die personeel wat hier is, weet ek, is oulike personeel, en die verwelkomende klimaat wat 'n mens die gevoel kry, as die ouer hier instap, hy voel hy is welkom in die skool?

DEELNEMER: Ja kyk, u kan mos sien die goeters wat ons hier vir die ouens het. Die plek is oop, die goed is lig... (tussenbeide)

NAVORSER: En almal is vriendelik, die sekretaresses is vriendelik... (tussenbeide)

DEELNEMER: ... dis vriendelik, die mense is vriendelik, hulle ontvang die mense, sê wag gou net 'n oomblik, ek het die goeters daar voor uitgehaal, die mense het daarop gelê, ek het nie daarvan gehou nie. Dis waar!

NAVORSER: Nee, dit is.

DEELNEMER: Inteendeel, die kinders het daarop gespeel en toe het ek nou gesê nee, sit dit maar in die kantoor, ek sal die mense hierso spreek binne-in die kantoor. Soos u self gesien het, daardie is die plek wat ek ouers spreek. So, dit is nie hier oor 'n kantoor nie, dit is... (tussenbeide)

NAVORSER: Formeel nie, dis op 'n informele basis.

DEELNEMER: Meer op 'n informele basis, die ou kan voel luister, I'm important enough, we are sitting here, it is informal, yes, it is not me standing there, he is sitting there over a counter or a desk or whatever. So nee, ons probeer die mense tuis laat voel.

NAVORSER: Kan ek net gou voel, hierdie samesprekings of die kollaborasie met die rolspelers, dink u dis belangrik dat die onderwyser, die ouer, die hoof, die – almal?

DEELNEMER: Dit is almal. As ons nie – kyk, dit is meer as dit. Ons het selfs so ver gegaan – kyk, ons het 'n TST-span. Ek weet nie of julle weet ek is 'n – O-span... (tussenbeide)

NAVORSER: Ja, ons is nou die SBST.

DEELNEMER: Ja, ons het nou so 'n span ook, en u weet, al hierdie kinders, selfs hierdie immigrante se akademie word bespreek. Ons sit hierso, wanneer ons nou – dit het nou gister het ek dit nou afgehandel, bespreek ons elke kind en ook die immigrant en om te bepaal wat is die situasie, hoe gaan ons hierdie kind – wat gaan ons maak met hom, en so bespreek ons almal. So, die onderwysers is hierso, die remediërende onderwyseres is hierso, die adjunk-hoof is hierso. Goed, ons het nou nie die sielkundige natuurlik nou nie hier nie, en ons het ook nie die psigometris ook nou nie hier nie, maar dit het ons weer by die O-span wat ons... (tussenbeide)

NAVORSER: Maar die basiese ondersteuningspan.

DEELNEMER: Maar hierso is die ondersteuningspan wat bestaan uit die hele graadgroep se onderwysers wat hier sit en weet presies Tina is dit en Bukasa is dit en maak nie saak hoe die goed loop nie, die ouers weet wat ... (tussenbeide)

NAVORSER: So, u beskou spanwerk as baie... (tussenbeide)

DEELNEMER: Nee wat, ons werk baie goed. Nee, ons span werk baie lekker. Nou goed, wat ek somtyds ook doen, ek – as die pa nou – as ek die ouers spreek, laat kom ek die pa en die ma in, want die ma's gewoonlik verstaan nie wat ek vir hulle sê nie. Dan praat ek nou maar stadig en ek maak daarvan – as ek een van my immigrante-ouers sien hier voor, dan gaan groet ek hom dat hy weet ek weet wie hy is. So, Bukasa kry swaar, maar hy is gereeld hier by die skool, so... (tussenbeide)

NAVORSER: En die ouers verstaan darem of gebruik u soms die leerder as tolk vir die ouer of... (tussenbeide)

DEELNEMER: Dit is knaend. Om die waarheid te sê, ek het – die kind is nou – die suster is nou in Fairmont. Nou verstaan die pa en die ma nou nie lekker nie, dis nou 'n Koreaan, maar die kind is dinges, dis nou daardie mense wat vir my daardie swaard gegee het wat daarbo lê. Nou verstaan hulle nou nie lekker, dan sê ek vir die kind, dan sê sy vir hulle in Koreaans, dan sê ek vir die kind, dan sê sy vir hulle in Koreaans, dit was so gedoen. So, dieselfde met Janie Yang, Janie Yang het ek ook so gehad, die Chinese. Nou praat ek met haar, dan sê sy vir die pa... (tussenbeide)

NAVORSER: Maar dis wonderlik, so op 'n manier kan 'n mens – as jy daarmee kan oor die weg kom, hoekom nie?

DEELNEMER: Yes. Jy sien, byvoorbeeld as jy nou gaan kyk – as jy nou daardie goeters

daar sien, daardie swaard en daardie gesiggies en daardie goeters, dit is nou tipiese Koreaanse goeters. Nou, as 'n Koreaan hier inkom en hy sien dit... (tussenbeide)

NAVORSER: Voel hy tuis.

DEELNEMER: Ander houding, glo vir my, ander houding.

NAVORSER: Dis mooi, dis wonderlik.

DEELNEMER: So jy sit die goeters hier neer dat die ouens kan sien luister, hier is ... (tussenbeide)

NAVORSER: Ja, dis wonderlik, so u skep eintlik al die klimaat, die verwelkomingsklimaat hier in die kantoor.

DEELNEMER: Hy moet weet hy is veilig hierso. Man, net om vir jou te sê, die Libanese, nè, hulle is Moslems, nè, en ek het dit nou weggehaal, die adjunkhoof het ge-moan daaroor, maar nou het ek 'n Bybel daarso, ek het 'n Koran, jy weet, die Koran is daar op die rak, dan sê ek sir, you're more than welcome, not a problem. I even have a Koran for you. So we accommodate everybody.

NAVORSER: Ja, dis goed, dis wonderlik. Ons moet – ten minste gee dan erkenning aan al hierdie gelowe.

DEELNEMER: Ja, maar jy sien, ons doen dit natuurlik, ek sê dan vir die ou byvoorbeeld yes, we're most – predominantly we have Christians, of course, there were seven, it's now not seven anymore, it's five Muslims in the school, you are more than welcome, I have their Mula here, of wat noem jy daai Mula ou van hulle, toe sê ek what is the problem, may we go on, what is the situation. No, not a problem, they can go to hall, they can sing along, we will – Jesus Christ is a very important prophet but we think Muhammed was the better prophet, we have the same god, but not Jesus Christ, he is a good prophet, but not the prophet. Dan sê ek no, not a problem, dan gaan ons aan.

NAVORSER: Dan wil ek nou net gou vra, bogenoemde terme beteken verandering in u skool. Hoe ervaar u verandering in u skool en beskou u uself as 'n agent van verandering en is u en u personeel ontvanklik vir verandering? Dit gaan nou oor verandering.

DEELNEMER: Ons verander knaend. Ons verander curriculum, ons verander sportgebeure, ons verander... (tussenbeide)

NAVORSER: En al die hoofde bly nie... (tussenbeide)

DEELNEMER: Ons het nie 'n manier hoe ons nie kan verander nie. U weet, ons – wat het die ouens eendag vir my gesê, hulle sê aarde, meneer, nou moet ons 'n slag stabiliseer want nou is die veranderinge te veel. Yes, ons moet verandering volgens die curriculum, yes, ons moet verander met verhoudinge, yes, ons moet verander in ons Bybel praktyk of ons godsdienstige praktyk, yes, ons moet verander in ons kleredrag, seer sekerlik, in ons dissiplinêre reëls ten opsigte van klere en van juweliersware of wat ook al, maar ek gaan vind uit eers wat ek mag verander en wat kan ek nie verander nie, want daar is mos maar starre goedjies in 'n skool. Maar gewoonlik sê die ouens vir my not a problem, sir, not a problem.

NAVORSER: En u voel dat – hierso vra ek, watter rol vertolk u om u personeel meer ontvanklik te maak vir verandering. Dink u die skool se rol, die skoolhoof se rol as die agent van verandering... (tussenbeide)

DEELNEMER: As die skoolhoof besluit het, luister, ek gaan nie meer verander nie want ek is na aan aftrede, dan is dit nag Nella vir daardie skool, hoor. Dan is dit verby vir daardie skool. As ek nie kan sê luister – want ons doen dit so, hier is 'n klomp goed wat nou moet verander hierdie jaar. Ek en my adjunkhoofde, ek en Elfrieda en Cloete gaan sit en sê luister, kom ons kyk hoe gaan ons hierdie verandering gaan ons implementeer sonder dat dit die hele apple cart omgooi, kom ons kyk eers wat het ons, hoe kan ons verskuiwings maak om die verandering te akkommodeer, want dit is so, onderwysers skop 'n bietjie teen, hy wil presies weet, ek het dit vanjaar so gedoen, hoekom moet ek nou dit volgende jaar só doen. So, dit is 'n dinges, maar ons implementeer dit met die gedagte van die personeellid maar ook natuurlik in belang van die kinders aan die ander kant.

NAVORSER: Ja, op die ou einde van die dag. En 'n mens moet altyd oop wees vir verandering.

DEELNEMER: Nee, jy kan nie stagneer nie, man.

NAVORSER: Nee, nie in die onderwys nie.

DEELNEMER: Dan is jy – hoor hierso... (tussenbeide)

NAVORSER: Dan moet jy loop...(onduidelik).

DEELNEMER: Jy sê dit nou. Maar dit is so. Wat de hel maak jy dan hierso? Nee man... (tussenbeide)

NAVORSER: Ja. En dan op die volgende bladsy, wat is u skool se hoof- akademiese asook morele doelwit ten opsigte van die immigrante-leerders? Miskien kan u eers die akademiese doelwit vir hierdie leerders.

DEELNEMER: Die enigste wat ek wil hê met hierdie kinders moet bereik, is nommer 1, hulle moet sukses ervaar, sukses ervaar in die akademiese gebied sodat hy op 'n gelyke voet kan kompeteer met die gewone Afrikaanse persoon.

NAVORSER: Sy mede-burger, mede-skolier.

DEELNEMER: Mede-burger van hierdie land, mede-Afrikaner. Dis al wat ek wil hê op akademiese gebied.

NAVORSER: Op die akademiese gebied.

DEELNEMER: En op sportgebied presies dieselfde. Hy moet nie – hy moet nie een tree agteruitstaan op sportgebied nie. Hy moet ten minste trots wees op sy kultuur, sy kultuur is nog steeds vir hom belangrik. Hy moet – sy kultuur moet hy kan handhaaf. As hy sy kultuur kan handhaaf sonder om – u weet, ek wil nie hê hy moet dit afdwing op iemand anders nie, maar hy moet sy kultuur kan handhaaf, maar hy moet kan presteer as individu op dieselfde vlak en beter as op die ander mense, hy moet geïntegreerd word in daardie opsig.

NAVORSER: Ja-nee, dis wonderlik. En dan die morele tipe doelwit, om 'n burger te wees? Dalk... (tussenbeide)

DEELNEMER: Sjoë. Kom ek sê vir jou, die refugees is dít, kom ek sê vir jou dit, ek wil hê as hy – hy wys vir my of hy rêrig 'n burger wil word van hierdie land wanneer hy bereid is om 'n ekstra taal te leer. As hy bereid is om sy ekstra taal te leer en ons – jy weet, kom ons sê nou byvoorbeeld hy kom van dinges af, hy word kwytdig van die ekstra taal, maar as hy vordering toon in daardie ander taal, dan wys hy mos nou vir my hy wil hier wees.

NAVORSER: Ja, ek verstaan.

DEELNEMER: Dan kan ek hulle mos – en ek leer vir hom mos in elk geval die geskiedenis van die land, en as hy geskiedenis behoorlik van hierdie land aanvaar en dit kan doen, dan is ek tevrede. Ons gee vir hom sy geskiedenis. Yes, ons erken sy eie land se geskiedenis waarvandaan af hy kom, maar hierdie is die nuwe geskiedenis van Suid-Afrika. As hy hiervan wil deel word, dan moet hy ten minste 'n taal van ons leer en

hy moet betrokke raak by die goed wat ons doen, byvoorbeeld konserte en sulke goed moet hy begin betrokke raak. So, dit is die – ek is jammer ek het nie daar vir jou 'n klinkklare antwoord nie.

NAVORSER: Nee, dis alles reg. Dan, immigrante word ook kosmopolitiese burgers of wêreldburgers genoem. Kosmopolitiese burgers glo dat die wêreld aan hulle behoort. Wat is u persoonlike sienswyse hieroor?

DEELNEMER: Persoonlike sienswyse van kosmopolitiese burgers?

NAVORSER: Ja.

DEELNEMER: Ek het nou nog nie eintlik so daaraan gedink nie. Kyk, baie mense sien immigrante as rowers en kom neem geleenthede weg van plaaslike mense, dit is so. Ja, dit is hoekom ons seker xenofobie het. Maar ek glo dat as jy besluit het om hier by hierdie – in hierdie land te kom woon, moet jy presies dieselfde regte, dieselfde voorregte, alles presies dieselfde hê as ons s'n. Maar jy weet, dis amper soos die Jode van Suid-Afrika. Yes, hulle beskou hulle as Suid-Afrikaners, maar hulle is eerste 'n Jood. Ja, dit maak nie saak waarheen ek gaan nie, ek is eerstens 'n Suid-Afrikaner. Dit maak nie saak hoe nie. Maar as ek in daardie land wil gaan bly, dan moet ek bereid wees om alles te gee vir daardie land. As ek nie bereid is om dit te doen nie, dan sorry, jy kan nie nêrens inpas of jou wortels laat skiet nie, dit is jammer. Kosmopolitiese burgers, ek is jammer.

NAVORSER: Hier woon en daar woon nie.

DEELNEMER: Hier woon en daar woon. Waar is jy deel van? Jy moet iewers deel wees. Dit wil sê, as hy 'n immigrant is, dan kom hy, dan moet hy burgerskap hier hê. As hy burgerskap hier het, dan moet hy hier bly vir die res van sy lewe. Hy kan nie, jy weet, country-hopping doen nie.

NAVORSER: Ja, en dis wat baie keer – wat hierdie mense baie keer doen.

DEELNEMER: Jy sien, country-hopping, ek het nie vir hierdie country-hoppers het ek nie voor tyd nie, ek is eerlik met jou. Hy kom vat net wat hy kan kry van die land af – medies gesproke, opvoedkundig gesproke. Kom ek sê vir jou, ons het al Koreane hier by ons gehad vir ses maande met die versoek dat ons hulle probeer Engels leer. Nou right, nou kom hulle hier aan, dan sê ek reg, ek sal vir hulle help, ek het plek, ons kan vir hulle help. Dan help ek hulle uit so ver as wat ek kan. Dan kom hulle – suster, hulle

koop die skoolklere, alles, alles presies. Dan leer ons vir hulle so ver as wat ons kan en dan wanneer dit op 'n sekere vlak is, dan sê hulle baie dankie, nou moet hulle weer terug. Letterlik.

NAVORSER: Dan is al daardie moeite... (tussenbeide)

DEELNEMER: En dan na ses maande kom hulle weer.

NAVORSER: Ja, dit vermoeilik dit.

DEELNEMER: Dit maak dit verskriklik moeilik. Ek het baie respek vir die Koreane, en hulle is gewoonlik harde werkers, en jy weet, so dan help ons die mense so ver as wat ons moontlik kan, maar hierdie... (tussenbeide)

NAVORSER: Ek verstaan, dit maak dit net moeilik. Dit maak dit moeilik, vir die personeel ook op die ou einde van die dag.

DEELNEMER: Yes. Gelukkig, mnr Redelinghuys is redelik tevrede daarmee, hy sê ag wat, meneer, kom ons kyk maar.

NAVORSER: Dis goed, hy is 'n goeie opvoeder. Dan wil ek gou sê, as u die sukses wat u skool ten opsigte van die immigrante-leerders behaal in een sin kan opsom, wat sou dit wees?

DEELNEMER: Kom ek sê vir jou, ek weet nie of ons so suksesvol is nie. Wel, ons het 'n klomp gelukkige leerders, ons het 'n klomp gelukkige immigrante-leerders. Immigrante-leerders wat alles doen vir die skool. Kom ek sê, ek dink... (tussenbeide)

NAVORSER: As u 'n gelukkige leerder aan die einde van die dag het, dan is julle tevrede.

DEELNEMER: 'n Gelukkige leerder, gelukkige ouer, gelukkige gemeenskap.

NAVORSER: Ja-nee, dis wonderlik, dis wonderlik. Dan wil ek net vra, is daar iets ander of enige ander opmerking wat u dalk onder my aandag sou wou bring?

DEELNEMER: Ten opsigte van immigrante-leerders?

NAVORSER: Ja, van dit, van die onderwerp, enigiets?

DEELNEMER: Kom ek sê vir u so, dat ek dink – ek dink persoonlik dat ons as skole en die opvoedkunde departement moet dit ernstig oorweeg om 'n stelsel in plek te plaas van uitruilstudente waarin ons van alle lande verskillende mense ontvang vir 'n tydperk en waarin hierdie kinders van Suid-Afrika toegelaat word om na daardie land te gaan, uitruilstudente te wees... (tussenbeide)

NAVORSER: Soos wat dit in die hoërskole... (tussenbeide)

DEELNEMER: In die hoërskool. Jy kan dit op laerskool ook doen.

NAVORSER: Laerskoolvlak ook dit doen.

DEELNEMER: En dat ons – om kinders blootstelling te gee aan ander kulture, van nou moet dinge in 'n ander plek gedoen word, om meer, kom ons sê, respek te hê vir 'n ander persoon. Op die ou einde meer respek te kweek vir 'n uitlander en respek te hê vir sy kultuur en vir sy gewoontes. Dit is 'n probleem wat baie van ons kinders het. Ons kinders kan nie verstaan hoekom doen hy dinge so nie. Dit is maar die boodskap wat ek kan... (tussenbeide)

NAVORSER: Ja, dis wonderlik. Sê gou vir my, ek wil graag ook by u noem, as daar sê maar 'n beleid was wat net sê immigrante-leerders, nie Witskrif sê dit nie, nie inklusief nie, immigrante-leerders, dink u dit sou dit ook darem 'n bietjie vergemaklik het, dat 'n mens weet dis wat die beleid sê en dit is hoe ons hierdie kinders kan ondersteun en help?

DEELNEMER: Kom ek sê vir jou so... (tussenbeide)

NAVORSER: Want op hierdie stadium moet 'n mens hier iets uithaal en jy moet daar iets uithaal.

DEELNEMER: Ek dink wat 'n mens moet – wat ek dink, as jy vir my 'n prospektus kan gee met wetgewing wat die wettige regte van immigrante baie duidelik stel, die regte van die skool en dan hoe daar opgetree moet word ten opsigte van immigrante, spesifiek akademies, spesifiek in sport... (tussenbeide)

NAVORSER: Sosiaal.

DEELNEMER: ...sosiaal-maatskaplik, hoe daar teenoor hulle opgetree moet word, wat hulle verpligtinge is, wat jou verpligting is. Not a problem. Maar gesubstansieerd (sic) met 'n wet, met 'n wetsomskrywing, Wet, Data, Dot, ensovoorts. Ek wil nie van Binnelandse Sake, wie is die ouens... (tussenbeide)

NAVORSER: Ja, Binnelandse Sake.

DEELNEMER: ... 'n boodskap kry van ek moet dit en dit doen nie. Snert! En dan sê die Departement só en Binnelandse Sake sê só. Nee. Ek soek nie meer dit nie. Daar moet 'n eenvormige beleid wees ten opsigte van immigrante.

NAVORSER: So u voel dat daar moet beter samewerking tussen Binnelandse Sake en

die Departement, dat daar iewers is daar 'n gaping.

DEELNEMER: Ja, daardie ouens praat nie uit dieselfde mond uit nie, want byvoorbeeld, nou sê ek mense, ek kan nie hierdie kind inskryf nie, ek het nie sy dokumentasie nie, hy is nie op datum nie, ek kan dit nie doen nie.

NAVORSER: Dan is dit onwettig.

DEELNEMER: Ek sê mense, ek kan hom nie akkommodeer nie. Dan gaan hierdie mense na die Departement van Onderwys toe, dan laat weet hulle vir my ek moet die kind inskrywe ten spyte van. Dan gee hulle vir my 'n direkte opdrag. Nou, ek mag nie 'n opdrag van die Departement weier nie, want dis my werkgewer.

NAVORSER: Maar as dit teen die skool se beleid is, mag 'n mens dit dan nog nie weier nie?

DEELNEMER: Jy mag nie 'n opdrag van die Departement weier nie. Jy mag nie. Byvoorbeeld as hulle hierdie – kyk, dis nou wat hulle by dinges, by Mikro gedoen het, daardie Mikro geval daarso. Hulle het die kinders daar gaan aflaai. Die beleid sê dit. Dit sê die beleid. Afrikaanssprekendes alleen. Hierso is die kinders, meneer. Die skoolhoof is onder wetlike verpligting, hy moet dit doen; moet hom ontvang, moet hom plaas binne die raamwerk en dan moet die beheerliggaam moet dan die ding verder vat.

NAVORSER: Dan voel dit vir my die skoolhoof se rol is ook maar beperk, op die ou einde van die dag kan die skoolhoof ook maar net soveel doen, so verstaan u wat ek nou weer... (tussenbeide)

DEELNEMER: Nee kyk, jy – maar dit is mos nou waar die wetgewing nou verander het. Kyk, in die verlede was die skoolhoof was gesekondeer deur die beheerliggaam – nie die beheerliggaam nie, deur die Departement aan die beheerliggaam dat hy bestuur die skool vir die beheerliggaam, hy word gesekondeer deur die beheerliggaam. Nou het dit verander. Nou is ek net die verteenwoordiger van die WKOD op die beheerliggaam en ek bestuur die skool nou. Nou, dit is my werkgewer nou. Daardie sekondering het nou verval.

NAVORSER: Ek verstaan, ek verstaan.

DEELNEMER: Nou het dit so verander, dit is nou so. So, maak nie saak wie jy na gaan kyk nie... (tussenbeide)

NAVORSER: U moet gehoor gee aan... (tussenbeide)

DEELNEMER: Ek moet gehoor gee. Met teëstribbeling? Natuurlik, ek doen natuurlik nog altyd wat ek wil, maar jy moet die wetgewing dinges. Kyk, hulle kan my op 'n paar punte kan hulle my nail, nè.

NAVORSER: Ja-nee, ek verstaan.

DEELNEMER: Byvoorbeeld ek moet my hulpklasse, my senior hulpklas, my junior hulpklas, hulle kan my nail, hulle kan my – ek is nie veronderstel om dit te hê nie, maar sê jy vir my hoe gaan ek hierdie kinders help? Byvoorbeeld, as ek hierdie kind in graad 7 het en hy kan nie – hy kom hier in, sê maar van die Kongo af, hy kom hier aan, hy het nie 'n cooking clue van Engels of Afrikaans of wat hulle ook al doen nie, nou wat doen ek met die kind? Vat ek hom, dan haal ek hom uit, dan sê ek reg, jy is wel in graad 7... (tussenbeide)

NAVORSER: Binne ses maande kan hy weer terugskuif.

DEELNEMER: Sit hom gou-gou daar in die dinges en Lesley doen aanmekaar, net dat hy ten minste net eers Engels dinges, dat ek hom net weer kan op 'n vlak kry en dan gooi ek hom weer terug klas toe. Want ek kan nie vir hom voltyds remedieer net om 'n taal aan te leer nie.

NAVORSER: Ja, nee, ek verstaan.

DEELNEMER: So, dit is maar die beste wat ek – ons probeer maar die beste doen binne ons vermoë, binne ons finansiële vermoë... (tussenbeide)

NAVORSER: En op die ou einde van die dag is dit in belang van die kind.

DEELNEMER: Op die ou einde probeer ons die kinders help. Jy sien, ek het nou al baie keer met my voet in die strik getrap, want ek wil die kind help. Dan help ek die kind, maar dan kry ek teenstand.

NAVORSER: Ja. Ek weet nie of u ook daarmee saamstem dat 'n mens soms die gevoel kry, omdat ek self ook in die onderwys is, dat die kind se belange nie altyd regtig prioriteit is nie... (tussenbeide)

DEELNEMER: Politiek. Net 'n klomp politiek. Wat sê die beleid? Die beleid sê só, die beleid sê só. Maar mense, die beleid dien nie altyd die kind se belang nie.

NAVORSER: Ja, ja.

DEELNEMER: U weet, die ouens wat die beleid opstel, het nie 'n cooking clue van wat in 'n skool aangaan nie, ongelukkig is dit so. Ek meen, dit is genuine so.

NAVORSER: Ja. So, praktyk en beleid moet iewers mekaar vind.

DEELNEMER: Mekaar dinges. Dis nou net soos wat ek sê, die verskil tussen die Departement van Binnelandse Sake en die Departement van Onderwys, maar nou sit hier so ouens in die Departement van Onderwys wat nie 'n dag se dag in 'n skool was nie.

NAVORSER: Ja.

DEELNEMER: Hy is 'n administrateur en hy sit daarso, en nou wil hy beleid voorskryf vir wat in die skool moet plaasvind. En net so met Binnelandse Sake, hulle wil nou van my verwag ek moet dit en dit teken, en ek kan dit nie as 'n skoolhoof kan ek dit nie teken nie want ek het nie beheer oor sekere goed wat hulle daarin stipuleer nie.

NAVORSER: Want dis maar moeilik. Ek is so dankbaar ek is nie 'n hoof nie. Laat ek u bedank, baie dankie.

DEELNEMER: Kom ek sê vir jou, weet jy wat het my ma altyd vir my gesê, jy het so baie moeilikheid maar jy maak daarna. Nou, ek maak daarna, maar gelukkig, ek doen dit in die beste belang van die skool en die kinders. Sorry.

NAVORSER: En amen.

DEELNEMER: En amen met julle. As julle dan nou vir my... (tussenbeide)

NAVORSER: Baie dankie... (tussenbeide)

DEELNEMER: Ek hoop ek het vir jou 'n paar antwoorde gegee.

NAVORSER: Baie dankie vir u deelname, u weet dat al hierdie inligting gaan met konfidensialiteit behandel word... (tussenbeide)

DEELNEMER: Mevrou, jy kan maar my naam ook noem, dis soos hulle dit doen in die skool. Hulle het nou vir my gevra ek moet gaan 'n gesprek hê by SAOU, een of ander ding moet ek nou 'n gesprek hê ...

EINDE VAN ONDERHOUD

ADDENDUM D: Oorspronklike briefie van Schadrack Nkurunziza

01 October 2007.

Dear Mrs H. van DeWenter

First of all receive my greetings from the lord ~~Jesus~~ and
saviour Jesus Christ.

in fact i'm trying to thank you for all ~~the~~ you did and still
doing for me.

there is no word, or nothing can express the joy that
i have. I came from a french speaking country to an english
speaking country where i'm studying now.

when i started it wasn't really easy for me and still not but
thanks to your help.

I didn't know very well how to speak english but now it
has improved ~~why~~ that is why i'm saying thank you million
times for that.

Dear teacher, i don't know how really to thank you.
But i will pray to God for your reward and i'm sure
he will.

~~Schadrack Nkurunziza~~

Schadrack NKURUNZIZA.